T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı

TÜRKİYE VE ABD EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE MATEMATİK ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Yüksek Lisans Tezi

Ümit KAR

T133656

Danışman: Yrd. Doç. Dr. SARE ŞENGÜL

İstanbul, 2003

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

133656

TÜRKİYE VE ABD EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE MATEMATİK ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Ümit KAR

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sare ŞENGÜL .....

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Ayla OKTAY .....

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Ahmet Ş. ÖZDEMİR .....

İlköğretim Ana Bilim Dalı
İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

İstanbul, 2003

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, Türkiye'deki matematik öğretmeni yetiştiren kurumlarla Amerika Birleşik Devletleri'nde akredite edilmiş ve toplam kalite çalışmalarını uygulayarak matematik öğretmeni yetiştiren kurumların arasında farklar olup olmadığını araştırmak, farklılıkları ve benzerlikleri ortaya çıkarmaktır.

Araştırmanın çeşitli evrelerinde değerli katkı ve yardımlarını esirgemeyen, yakın ilgi ve desteklerini gördüğüm hocalarıma minnettar olduğumu belirtmek isterim. Bana çalışmalarım esnasında hem manevi yönden destek olup hem de nitel bir çalışma olması sebebiyle sürekli düzeltmeler yapmaktan bıkmayan Tez Danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Sare Şengül'e, beni sürekli motive ederek, yönlendiren Sayın Prof. Dr. Ayla Gürdal'a, tezi tamamlayabilmem için çok sık dile getirdiği "Nasıl gidiyor çalışmaların? Ne zaman bitiyor?" gibi sorularla beni zamanından daha kısa bir süre içinde bitirmem için teşvik eden Sayın Bölüm Başkanım Yrd. Doç. Dr. Ahmet Ş. Özdemir'e, Karşılaştırmalı Eğitim çalışmalarını İstanbul'da ilk kez başlatan kişi olarak, engin bilgisi ile, tezin konularının sıraya koyulmasında yardımlarını esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Ayla Oktay'a duyduğum hayranlığı belirterek, minnettarlığımı ifade etmek isterim.

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Boğaziçi Üniversitesinde neredeyse tüm kaynakları tarayarak, istediğim bilgileri toplayan, tüm güçlükleri benimle paylaşan ve maddî-mânevi desteklerini esirgemeyen eşim ve her zaman hocam olan Sayın Prof. Dr. Abdülkerim Kar'a şükranlarımı bir borç bilirim.

Bu süre zarfında sürekli ihmal ettiğim, buna karşılık bana daima sevgiyle yaklaşan oğlum Yusuf Can Kar'a sonsuz sevgi borçluyum. Sonsuz sabırla, psikolojik açıdan sürekli destek olan kız kardeşim yüksek makine mühendisi Şermin Gencer ve eşi Suat Gencer'e, nasihatlarıyla asla yalnız bırakmayan annem Serpil Kabahasanoğlu ve Atatürk Eğitim Fakültesine öğretim üyesi olarak 30 yıl hizmet veren babam Vahap Kabahasanoğlu'na teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul 2003 Ümit KAR

ÖZET

Nitelikli insan gücü yetiştirerek, toplumsal ve ekonomik yönden kalkınabilmek için, eğitimin değeri her geçen gün biraz daha fazla anlaşılmaktadır. Bu nedenle, eğitim sisteminin, 21. yüzyılın çağdaş gelişmelerine uygun nitelik ve niceliği kazanması kaçınılmaz bir gerçektir.

Eğitim sistemlerinde çağdaş gelişme ve değişmeleri yansıtacak, eğitim reformlarını uygulayacak olan kişiler de öğretmenlerdir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki matematik öğretmeni yetiştiren kurumlarla Amerika Birleşik Devletleri'nde akredite edilmiş ve toplam kalite çalışmalarını uygulayarak matematik öğretmeni yetiştiren kurumların arasında farklar olup olmadığını araştırarak, farklılıkları ve benzerlikleri ortaya çıkarmaktır.

Amerika Birleşik Devletlerinde her eyalette ve hatta aynı eyalet içinde bile farklı eğitim vererek öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri bulunmaktadır. Bu araştırmanın bir amacı da, farklı eğitim vererek matematik öğretmeni yetiştiren bu sistemlerin farklı ve benzer yanlarını ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda, Türkiye ve Amerika'nın kuruluş yıllarından itibaren öğretmen yetiştiren kurumların tarihi süreç içinde geçirdikleri aşamalar, matematik öğretmeni yetiştiren eğitim kurumlarının mevcut yapısı, matematik öğretmeni yetiştiren kurumların öğrenci kabul kriterleri, matematik öğretmeni yetiştiren kurumların ders programları ve içerikleri, matematik öğretmeni yetiştiren kurumlar tarafından eğitim esnasında öğrencilerin değerlendirilme kriterleri, matematik öğretmeni yetiştiren kurumlar ile staj yapılan okullar arasındaki koordinasyonun nasıl kurulduğu, matematik öğretmeni yetiştiren kurumlar hizmet öncesi ve sonrasında staj prosedürlerinin nasıl işlediği, mezuniyet sonrası öğretmen adaylarının işe alınma koşullarını içeren alt problemler incelenmiştir.

Betimsel nitelikteki bu araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi'nden faydalanarak tanımlayıcı, yatay ve dikey yaklaşımlar birlikte kullanılmıştır. Kütüphaneler, YÖK kaynakları, İnternet kaynakları, Amerika Birleşik Devletleri Federal Eğitim Bakanlığı ve Eyalet Eğitim Bakanlıkları kaynakları ile sivil eğitim kuruluşlarının kaynaklarından yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda, Türkiye'de Eğitim Fakülteler'inde yapılan son yapılanma hareketleri ile Amerika Birleşik Devletleri'ndeki matematik öğretmeni yetiştirme sistemleri arasında bir benzerliğin sağlanmış olduğu, fakat A.B.D. sisteminin merkeziyetçi olmayan yapısı sebebiyle, öğretmen olmak isteyenlere daha esnek ve değişik imkânlar sunduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının stajları konusunda A.B.D. eğitim kurumlarında fakülte ve okullar arasında daha sistematik yaklaşımlar olduğu tespit edilmiştir. A.B.D.'de, öğrenci değerlendirmeleri, öğrencinin yarıyıl içindeki tüm çalışmaları göz önüne alınarak yapıldığı için, öğretim üyelerine daha fazla yük getirmesine rağmen, daha âdil olarak kabul edilmektedir.

Her iki ülkede de , öğretmenliğe başlayabilmek için belli sınavların başarılması şarttır. ABD'de öğretmenler okullarda çalışmaya başladıktan sonra asil öğretmen olana kadar her yıl sözleşmesi yenilenmektedir. Bir devlet okulunda en az 3 yıl tam zamanlı çalışması, kendi alanında yüksek lisans yapması ya da en az 150 saatlik eğitim fakültelerinden dersler, seminerler ve hizmet içi eğitim programlarını tamamladığı takdirde asil öğretmen olup, artık sözleşmesinin yenilenmesine gerek kalmamaktadır.

A.B.D.'de öğretmenlik sınavları ve eğitim kurumlarının akreditasyon işlemleri sivil toplum kuruluşu şeklinde çalışan meslek kuruluşlarınca yapılmaktadır. Federal Eğitim Bakanlığı ise bu kuruluşları sadece akredite etmekle yükümlüdür. Türkiye'de ise, eğitim fakülteleri için, YÖK tarafından hazırlanmış fakat henüz uygulamaya konulmamış bir akreditasyon sistemi mevcuttur.

ABSTRACT

The value of education is understood a little better everyday, since to have a country prospered socially and economically requires well educated and well-qualified citizens. Therefore, it is an unavoidable reality that the education system also must acquire the quantity and the quality characteristics corresponding to the advancements of the 21st century.

In education systems, teacher is the most important individual of the system to reflect the modern developments and improvements to next generations, and to apply the educational reforms.

Objective of this research is to investigate whether there are appreciable differences between the educational institutions educating mathematics teachers in Turkey and the similar institutions in the USA which are accredited and applying total quality management in education for educating mathematics teachers, and determining the differences and similarities between them.

In the USA, in every state and even within a particular state, there are educational institutions providing different teacher education. Another objective of this research is to put forward the differences and similarities of these educational institutions in educating mathematics teachers.

In line with the objectives, historical developmental steps of teacher education institutions in Turkey and in the USA from the time of their foundations, present structures of institutions educating mathematics teachers, student acceptance criteria of these institutions, their curriculum and course contents, evaluation criteria of students' progress by these institutions during education, establishment of coordination between these institutions and the schools where the students do their teacher training, teacher training procedures of these institutions before and after graduation, and hiring conditions of new teachers after graduation are the sub-objectives investigated.

In this descriptive and explanatory research, survey method is used. To realize this research, descriptive, depth and breath approaches adapted from the Comparative Education is used. Libraries in Turkey, Internet Resources, resources and publications of the Ministry of National Education and the Higher Education Council of Turkey, various educational institutions, Federal Department of Education of the USA and Departments of Education of several states, and non-governmental educational societies in the USA are searched thoroughly and findings are utilized in the research.

It is concluded that, after the last restructuring of the Faculties of Education in Turkey, a similarity is obtained between the systems of mathematics education in Turkey and in the USA. However, due to the decentralized educational structure in the USA, the educational system presents more flexible and varied possibilities to the prospective teachers.

In the area of teacher training practices, well-developed systematic approaches are in practice between the educational institutions and schools in the USA. Furthermore, evaluation of students' progress takes into account all the work done during the semester. Although it is an additional burden for the faculty, it has been accepted since it does justice to students for their effort and time.

Both in Turkey and in the USA, certain tests must be succeeded in order to start a teaching job. In the USA, teachers' contracts are renewed every year until they obtain tenure. In order to be considered for tenure, a teacher must teach at least 3 years or obtain an M.Sc. degree in his area or complete at least 150 hours of courses from a Faculty of Education, or complete an equivalent hours of seminars or on-the-job training programs.

In the USA, licensure tests for teachers are given, and educational institutions and schools are accredited by non-governmental professional societies. Federal Department of Education only accredits these societies. In Turkey, there is a similar accreditation system for Faculties of Education developed by the Higher education Council, but it has not been put into effect yet.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ONAY SAYFASI ii
ÖNSÖZ iii
ÖZET iv
ABSTRACT vi
İÇİNDEKİLER viii
TABLOLAR LİSTESİ xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ xiv

1. GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1
1.2. Problem 4
1.3. Araştırmanın Amacı 5
1.4. Araştırmanın Önemi 6
1.5. Sınırlılıklar 6

2. İLGİLİ LİTERATÜR 8

2.1. Gelişen Dünyada Eğitim Sistemlerini Doğrudan Etkileyen Yeni Paradigmalar 8
2.1.1. Postmodernizm ve Küreselleşme 8
2.1.2. Küreselleşmenin Tarihçesi 15
2.1.3. Küreselleşmenin Eğitim Boyutu 17

2.2. Türkiye'de ve Dünyada Yapılan Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmaları 19
2.2.1. Türkiye'de Yapılan Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmaları 19
2.2.2. Yurtdışında Yapılan Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmaları 23

2.3. Türk Eğitim Sistemi'nde Öğretmen Eğitiminin Tarihsel Gelişimi 24
2.3.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem 24
A. Türklerin İslâmiyeti Kabulünden Önceki Dönem 24
B. Türklerin İslâmiyeti Kabulünden Sonraki Dönem 27
C. Osmanlı İmparatorluğu'nun Kuruluşundan Eğitimde İlk Yapılandırma Hareketlerine Kadar Olan Dönem (1299 - 1776) 29
D. Osmanlı İmparatorluğu'nun Eğitimde İlk Yapılandırma Dönemi (1776 - 1839) 35
E. Tanzimat Dönemi (1839 - 1876) 36
F. I. Meşrutiyet Dönemi (1876 - 1908) 38
G. II. Meşrutiyet Dönemi (1908 - 1919) 39

2.3.2. Cumhuriyet Dönemi (1923 - Günümüze Kadar) 40
A. Kurtuluş Savaşı Dönemi 40
B. Öğretmen Yetiştiren Köy Enstitüleri ve Eğitmen Kursları 41
C. Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretmen Okulları 42
D. Cumhuriyet Döneminde İlk Üniversite 43
E. Öğretmen Yetiştiren Eğitim Enstitüleri 44
F. Öğretmen Yetiştiren Eğitim Fakülteleri 46
G. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma Hareketleri ... 47

2.4. Amerikan Eğitim Sisteminde Öğretmen Eğitiminin Tarihi Gelişimi . 50
2.4.1. Genel Amerikan Eğitim Tarihi 50
A. Koloni devri 50
B. Ulusallaşma devri 51
C. Kentleşme ve metropolitan deneyimi 52
D. Endüstrileşme ve mesleki eğitim devri 52
E. Devlet okulları akımı 53
a. Yeni Kurulan Amerika'da Eğitim (1776-1830) 53
b. Genel İlkokullar Reformu (1830-1860) 54
c. Genel İlkokullar Kavramından Uzaklaşma (1840-1920) 54
d. Okul ve Cemiyet: Eğitimde İlericilik Hareketi (1890-1940) 55
e. Genel İlkokullar Kavramının Yeniden Tanımlanması (1940-1975) 55
2.4.2. Amerika'da Öğretmen Eğitimi Tarihi 59
A. İlkokula Öğretmen Yetiştiren Kurumlar 60
B. Orta ve Liseye Öğretmen Yetiştiren Kurumlar 61

2.5. Yüksek Öğretim Kurumlarında Öğretmen Eğitiminde Yeniden Yapılanma Çalışmaları 63
2.5.1. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar 63
2.5.2. Uluslararası Düzeyde Yapılan Çalışmalar 65

3. YÖNTEM 72

3.1. Karşılaştırmalı Eğitimin Tanımı 73
3.2. Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihsel Gelişimi 74
3.3 Karşılaştırmalı Eğitimin Amaçları 80
3.4. Karşılaştırmalı Eğitimin Faydaları 81
3.5. Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmalarında Uygulanan Genel Yaklaşımlar 83
3.6. Karşılaştırmalı Eğitimde Eğitime Etki Eden Faktörler 84

4. BULGULAR 85

4.1. Eğitim Sistemlerinin Genel Yapısı 85
4.1.1. Bugünkü Türk Millî Eğitim Sisteminin Genel Yapısı 85
A. Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri 85
B. Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları 89
C. Türk Millî Eğitim Sisteminin Örgütsel Yapısı 90
D. Eğitime Etki Eden Faktörler Açısından Türkiye 98
a. Doğal Faktörler 98
b. Sosyal Faktörler 98
Demografik Faktörler 98
Dil Faktörü 99
Din Faktörü 100
Irk Faktörü 100
Sosyal Sınıf Faktörü 100
Teknolojik Faktör 101
4.1.2. Bugünkü Amerikan Eğitim Sisteminin Genel Yapısı 101
A. Eğitimin Temel İlkeleri 101
B. Eğitimin Genel Amaçları 103
C. Eğitim Sisteminin Örgütsel Yapısı 104
D. Eğitime Etki Eden Faktörler Açısından Amerika 110
a. Doğal Faktörler 110
b. Sosyal Faktörler 110
Demografik Faktörler 110
Dil Faktörü 111
Din Faktörü 112
Irk Faktörü 113
Sosyal Sınıf Faktörü 113
Teknolojik Faktör 114

4.2. Günümüzde Matematik Öğretmeni Yetiştirme Sistemleri 114
4.2.1. Günümüzde Türkiye'de Matematik Öğretmeni Yetiştirme Sistemleri 114
A. Kurumların Mevcut Yapısı 115
B. Kurumların Öğrenci Kabul Kriterleri 122
C. Kurumların Ders Programları ve İçerikleri 124
D. Kurumların Öğrenim Esnasında Öğrencilerin Değerlendirilme Kriterleri 126
E. Kurumlar ile Staj Yapılan Okullar Arasında Koordinasyon Bağlantılarının Kurulması 128
F. Kurumların Öğrenim Esnasında ve Mezuniyet Sonrası Staj Prosedürleri 130
G. Öğretmenlik Kadrolarına Atanma 131

4.2.2. Günümüzde Amerika Birleşik Devletlerinde Matematik Öğretmeni Yetiştirme Sistemleri 133
A. Kurumların Mevcut Yapısı 133
B. Kurumların Öğrenci Kabul Kriterleri..... 137
C. Kurumların Ders Programları Ve İçerikleri 137
D. Kurumların Öğrenim Esnasında Öğrencilerin Değerlendirilme Kriterleri 140
E. Kurumlar ile Staj Yapılan Okullar Arasında Koordinasyon Bağlantılarının Kurulması 141
F. Kurumların Öğrenim Esnasında ve Mezuniyet Sonrası Staj Prosedürleri 142
G. Öğretmenlik Kadrolarına Atanma 144

4.3. Eğitimde Akreditasyon Sistemleri 145
4.3.1. Türkiye'de Akreditasyon Çalışmaları 146
4.3.2. Amerika Birleşik Devletlerinde Akreditasyon Çalışmaları 152
A. Akreditasyon İhtiyacı 152
B. Akreditasyon Kurumlarının Çeşitleri 153
(Ulusal Yüksek Öğretim Akreditasyon Konseyi (CHEA))
C. Bölgesel Akreditasyon Kuruluşları 157
D. Profesyonel Akreditasyon Kuruluşları 157
E. Akreditasyon Kuruluşlarının Federal Eğitim Bakanlığı Tarafından Akredite Edilmesi 160
F. Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi (NCATE - National Council For Accreditation of Teacher Education).. 162
G. Öğretmen Yetiştiren Kurumların Akreditasyon Unsurları . 162
H. Bir Öğretmen Yetiştiren Kurumun Akreditasyon Alma Süreci 163
I. Öğretmenlerin Akreditasyonu 165
4.4. Eğitimde Toplam Kalite Uygulamaları 167
4.4.1. Eğitimde Kaliteye Duyulan İhtiyaç 170
4.4.2. Edwards Deming'in Eğitime Uyarlanan "14" Kuralı 170
4.4.3. Türkiye'de Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Çalışmaları .. 175
4.4.4. Amerika Birleşik Devletlerinde Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Çalışmaları 177

5. SONUÇ VE ÖNERİLER 181

5.1. Sonuçlar 181
5.2. Öneriler 191

KAYNAKLAR 197

EK A İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı Ders Tanımları 206
EK B Matematik Öğretmenliği Bölümü Dersleri 213
EK C Öğrenci Staji Değerlendirme Formu 246

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 2.3.1 : Fatih'in Medreselere Getirdiği Yeni Düzenlemeler 33

Tablo 2.5.1 : 21. Yüzyıl Eğitimi İçin Eğitimde Dört İlke 71

Tablo 4.1.1 : Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilâtı 93

Tablo 4.2.1 : İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı 127

Tablo 4.2.2 : Amerikan Üniversitelerinin Değerlendirme Sistemleri 141

Tablo 4.3.1 : Türkiye'de Akreditasyon Süreci 151

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 2.3.1 : Türkiye'de Öğretmen Yetiştiren Okulların Tarihsel Gelişimi 49

Şekil 2.4.1 : Amerika'da Öğretmen Yetiştiren Okulların Yapılanması 62

Şekil 4.1.1 : Türk Eğitim Sistemindeki Örgün ve Yaygın Eğitim Kurumları 96

Şekil 4.1.2 : Türk Milli Eğitim Sisteminin Öğretim Kademelerine Göre Mevcut Yapısı ve Aralarındaki Geçişler 97

Şekil 4.1.3 : Amerika Birleşik Devletleri Okul Sisteminin Öğretim Kademelerine Göre Mevcut Yapısı ve Aralarındaki Geçişler 109

Şekil 4.2.1 : Türkiye'de Eğitim Fakültelerinin Örgüt Yapısı 120

Şekil 4.2.2 : Türkiye Üniversitelerinde Matematik Öğretmeni Yetiştirme Sürecinin Alternatifleri 121

Şekil 4.2.3 : Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Yapısı 129

Şekil 4.2.4 : A.B.D.'de Üniversitelerde Matematik Öğretmeni Yetiştirme Sürecinin Alternatifleri 136

Şekil 4.2.5 : ABD'de Eğitim Fakültelerinde Öğretmenlik Stajı İçin Mevcut Örnek Bir Sistem 142

Şekil 4.3.1 : A.B.D.'de Öğretmenlerden Sertifikalandırılma Sınavı İsteyen veya İstemeyen Eyaletler 167

Şekil 4.4.1 : PUKÖ Çevrimi 173

Şekil 4.4.2 : Sürekli Süreç İyileştirme Çevrimi 174

Şekil 4.4.3 : Avrupa Kalite Ödülü İş Mükemmelliği Modeli 176

Şekil 4.4.4 : Baldrige Kalite Ödülü Eğitim Mükemmelliği Modeli 180

1. GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, problem, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve sınırlılıklar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Eğitim insanlık tarihiyle başlayan bir süreçtir. Günümüzde de tüm ülkeler kalkınmanın anahtarının eğitim olduğu görüşünde birleşmektedirler. İlkel toplumlardan zamanımıza kadar nitel ve nicel bakımdan farklı yapılandırılmış olmasına rağmen, temel hedef hep aynı kalmıştır; o da davranış değişikliğidir (Ünal ve Ada, 2001).

Bir başka eğitim bilimcimiz olan Fidan'a göre "Eğitim en genel anlamıyla insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir" (Fidan, 1996, s. 4).

Eğitimin, bireye sağlıklı yaşama yeterliği, öğrenme ve araştırma merakı, iyi iletişim kurma niteliği kazandıran **bireysel işlevi** yanında, başka fonksiyonları da vardır. İkincisi, ulusal kültürün genç kuşaklara aktarılması ve çağdaş koşullara uygun sosyal değişimleri gerçekleştirebilecek yaratıcı kişilerin yetiştirilmesi **toplumsal fonksiyonu,** üçüncüsü, toplumsal kalkınmayı gerçekleştirecek iyi üretici ve iyi tüketicileri topluma kazandırmayı amaçlama ise eğitimin **ekonomik fonksiyonunu** oluşturmaktadır (Saracaloğlu, 1992).

Bütün bu tanımlar göz önüne alındığında; **eğitimin, toplumda kalkınmanın anahtarı** olduğu açıktır. Nitelikli insan gücü yetiştirerek, toplumsal ve ekonomik yönden kalkınabilmek için, eğitimin değeri her geçen gün biraz daha fazla anlaşılmaktadır. Bu nedenle, eğitim sisteminin, 21. yüzyılın çağdaş gelişmelerine uygun nitelik ve niceliği kazanması kaçınılmaz bir gerçektir.

Eğitime önem veren ülkeler, enerjilerini, zamanlarını, kaynak ve imkânlarının büyük bir kısmını öğrenmek, öğretmekle, bilimsel araştırma ve uygulamalarla harcamaktadırlar. Ülkelerin, refah düzeyi yüksek bir geleceğe sahip olabilmeleri için,

üniversitelerdeki eğitim-öğretim ve bilimsel araştırmaların kalitesini yükseltmeleri zaruri bir ihtiyaçtır.

Bilime, araştırmalara ve yenileşme hareketlerine önem vermeyen uluslar ise tarihten silinmeye, diğer ulusların baskısı altında yaşamaya mahkûm olurlar. İşte bu yüzden eğitim sistemlerinin, asrın koşullarına göre, sürekli olarak yenilenmesi, ve her yenilenme sürecinde de mevcut sistemin aksayan yanlarının, dikkatle incelenip analiz edilmesi ve problemlerin çözümüne yönelik düzenlemelere gidilmesi gerekmektedir.

Eğitim sorunlarının çözümü, hem uzun vadeli plânlar yapmayı hem de farklı ülkelerin tecrübelerinden faydalanmayı gerektirir. Eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasının amacı: Her iki sistemin de pozitif ve negatif yönlerini ortaya koyarak, ülkemizin ulusal koşulları ve ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak, örnek alıp karşılaştırdığımız sistemin pozitif yönlerini kendi sistemimize adapte etmektir. Bu durumda önemsenmesi gereken ve benimsenmesi.nokta: Karşılaştırma yapmanın amacının, bir başka ülkenin sistemini aynen kopya etmek olmadığının bilinmesi gerçeğidir.

Alkan'ın da vurguladığı üzere, eğitim bir plânlama ve buna bağlı olarak bir model oluşturma işidir (Alkan, 1993). Modelin oluşum aşamalarının her birinde özen gösterilmesi gereken nokta, başka toplumlarda var olan modellerden yararlanarak, temelde bizi göz önüne alan ve bize özgü bir sistem oluşturmaktır. Amaç, bir önceki modelin eksikliklerinin belirlenerek, bu durumun düzeltilebilmesi için gerekli araştırma ve incelemelerin yapılmasıdır.

Eğitim kuramı ve politikası belirlenirken, eğitim sistemlerinin oluşmasına ve gelişmesine etki eden faktörler, o ülkenin ulusal koşulları ve gereksinimleri açısından incelenmeli ve analiz edilmelidir. Bu faktörlerin dikkatle analizi sonucunda, toplum yapısı, tarihsel gelişmeler, ekonomik koşullar, siyasal düzen ve kültürel temellere ilişkin bulgulara dayanan ulusal eğitim sistemleri geliştirilmelidir. Bu yüzden hiçbir ulus, diğer bir ulusun eğitim sistemini aynen kabul edemez (Saracaloğlu, 1992).

Toplumların varlığını sürdürebilmesi ve gelişebilmesi eğitim sistemlerinin başarısı ile doğru orantılı olup, toplumların kalkınması, bilim ve teknolojideki hızlı değişme ve gelişmelerin eğitimin yapısına yansıması ile mümkün olacaktır.

Maalesef, verimsiz çalışma, mesleklerde uzmanlaşma noksanlığı, ekonomik değişme bilincinden yoksunluk, bilgi kazanmadaki yavaşlık, fiziksel sermayeyi kullanmadaki hatalar gibi öğeler kalkınmayı frenleyen etkenlerdir. Bunun bilincinde olan toplumlar eğitime daha büyük önem vermektedirler (Saracaloğlu, 1992). Bu nedenle, kalkınmayı hızlandıran bir etken olarak, eğitimin gelişmesi de ancak öğretmen yetiştirmeye verilen önemle mümkündür.

Eğitim sistemindeki başarı, doğal olarak toplumdaki bireylerin yetiştirilmesinde en önemli paya sahip olan öğretmenlerin başarısını da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme konusuna büyük önem verilmelidir. Nitekim Chandler ve arkadaşlarının (Chandler, Powell ve Hazard, 1971) "Öğretmen diğer mesleklere yol gösterir, rehberlik eder" bulgusu; eğitimin niteliğinin yükseltilmesinde, insanların ve toplumun geliştirilmesinde öğretmenin rolünün önemini desteklemektedir. Ulu önder Atatürk'ün ***"Öğretmenler! Yeni nesil sizin eseriniz olacaktır. Cumhuriyeti biz kurduk, onu yaşatacak olan sizlersiniz."*** ifadesi de bunun en güzel örneğidir (Saracaloğlu, 1992).

Öğretmen yetiştiren kurumların görevi, bunu hakkıyla yapabilecek öğretmenleri yetiştirmektir. Öğretmen yetiştirme konusunda, tarih boyunca önemli adımlar atılmasına rağmen, zaman zaman yenilik ve reform girişimlerinde aksaklıklar yaşanmıştır. Bu aksaklıkların giderilmesinde, düzenleme çalışmalarından olumlu sonuçlar alınamamasından dolayı, öğretmen yetiştirmede yenilik arayışı yıllardır sürmektedir.

Eğitim sistemlerinde çağdaş gelişme ve değişmeleri yansıtacak, eğitim reformlarını uygulayacak olan kişiler de öğretmenlerdir. Bu nedenle gelişmiş ülkeler, eğitim sistemlerini yenilemek için, dünyada hemen her alanda kullanılan yeni paradigmalardan faydalanmaktadırlar. Öğretmenler, **postmodernizm, küreselleşme** ve **toplam kalite** adı altındaki bu yeni paradigmaları benimsemiş ve eğitim-öğretim

programlarında da bu anlayışları uygulayan, eğitim kurumlarında yetiştirilmelidirler. Ayrıca, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında, kalite standartlarının belirlenmiş ve günün şartları gereği akredite edilmiş olması öğretmen adayları için büyük fayda sağlayacağı inancındayım.

1.2 Problem

Diğer eğitim kurumlarında olduğu gibi, Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinde de Matematik Öğretmeni yetiştirme sisteminin değişen bilim ve teknoloji seviyeleriyle uyum sağlamakta zorlandığı görülmektedir. Devlet bütçesinden eğitime ayrılan payın çok sınırlı olması nedeniyle, fakültelerin öğrencilere yüksek teknolojiyle eğitim verecek imkânlarının olmaması, öğrencilerin başarı seviyelerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Matematik Eğitimi bölümlerine giren öğrencilerin üniversite giriş puanlarının yüksek olmasına rağmen, matematiğin genellikle zor bir ders olarak kabul edilmesi de başarılarını düşüren bir başka faktördür.

Öğrenci başarılarının değerlendirmesinde uygulanan kriterler de olumsuz etkenlerdendir. Bu yüzden, nitelikli öğretmen yetiştirmede olumsuzluklar minimuma indirgenmelidir.

Ülkemizde son yıllarda eğitim sisteminin Amerika Birleşik Devletleri modellerinden esinlendiği bilinmektedir. Gelişmiş bir ülke olan aynı zamanda akredite olmuş ve toplam kalite çalışmalarının uygulandığı üniversiteleri ile Amerika Birleşik Devletleri'nin öğretmen yetiştirme politikasının incelenmesi, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sorununa çözüm bulmada yardımcı ve yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde, aynı üniversite içinde bile matematik öğretmeni yetiştiren farklı sistemler bulunmaktadır. Detaylı ve karşılaştırmalı bir araştırma ile bu sistemlerin Türkiye'de uygulanabilecek pozitif yönleri bulunabilir. Bunun için, bu tez çalışmasında, "Dünyada, eğitim sistemlerinde yeni gelişmeler nelerdir ve bunlardan nasıl yararlanabiliriz ?" sorusu ile başlayarak, "Türkiye ve ABD Eğitim Fakültelerinde Matematik Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması" problemi ele alınacaktır.

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki matematik öğretmeni yetiştiren kurumlarla Amerika Birleşik Devletleri'nde akredite edilmiş ve toplam kalite çalışmalarını uygulayarak matematik öğretmeni yetiştiren kurumların arasında farklar olup olmadığını araştırmak, farklılıkları ve benzerlikleri ortaya çıkarmaktır.

Amerika Birleşik Devletlerinde her eyalette ve hatta aynı eyalet içinde bile farklı eğitim vererek öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri bulunmaktadır. Bu araştırmanın bir amacı da, farklı eğitim vererek matematik öğretmeni yetiştiren bu sistemlerin farklı ve benzer yanlarını ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda şu **alt problemler** incelenmiştir.

- Türkiye ve Amerika'nın kuruluş yıllarından itibaren öğretmen yetiştiren kurumların tarihi süreç içinde geçirdikleri aşamalar nelerdir?
- Matematik öğretmeni yetiştiren eğitim kurumlarının mevcut yapısı nasıldır?
- Matematik öğretmeni yetiştiren kurumların öğrenci kabul kriterleri nelerdir?
- Matematik öğretmeni yetiştiren kurumların ders programları ve içerikleri nelerdir?
- Matematik öğretmeni yetiştiren kurumlar tarafından eğitim esnasında öğrencilerin değerlendirilme kriterleri nelerdir?
- Matematik öğretmeni yetiştiren kurumlar ile staj yapılan okullar arasındaki koordinasyon nasıl kurulmaktadır?
- Matematik öğretmeni yetiştiren kurumlar hizmet öncesinde staj prosedürleri nasıl işlemektedir?
- Mezuniyet sonrası yeni öğretmenlerin işe alınma koşulları nelerdir?

1.4 Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemleri, bireylere çağdaş gelişmelere ve toplumun ihtiyaçlarına uygun davranışlar kazandırmakla yükümlüdür. Bu görev de toplumda stratejik konuma sahip **"öğretmenlik mesleğine"** verilmiştir.

Kalkınmış olan ülkelerin yapısı incelendiğinde, öğretmen yetiştirmeye verdikleri önemin büyük olduğu gözlenmiş olup, bu ülkelerin eğitim sistemleri, kendi toplumlarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmiş olmakla beraber, yenileşme hareketlerine de sürekli devam etmektedirler. Bu gelişmeleri takip etmek, ülkemiz açısından da bu sürekliliği sağlamak için büyük önem taşımaktadır.

Oysa Türkiye'de, tarihimiz boyunca zaman zaman gelişmiş bir batı ülkesinin eğitiminin etkisinde kalarak yenileşme hareketlerine gidilmiş, fakat kendimize özgü bir eğitim sistemi geliştirilememiştir. Özellikle sık sık değiştirilen eğitim sistemimizin yapısı toplumumuzun ihtiyaçlarına cevap verememektedir.

Bu nedenle, eğitim sistemimizdeki olumsuzlukları giderebilmek için, bir eğitim sistemi geliştirilirken başka ülkelerin deneyimlerinden faydalanarak, "karşılaştırmalı araştırmalar" yapmak büyük önem taşımaktadır.

Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemlerinin karşılaştırılması yönünde yapılan çalışmalar olmasına rağmen tatmin edici nitelik arandığında alt problemlerde belirtilen faktörlerin hepsinin incelenmediği görülmüştür. Bu düşünceden hareketle öğretmen yetiştirme sistemlerini karşılaştırmayı amaçlayan bu tez çalışmasının, "Türk Eğitim Sistemine" yeni bir bakış açısı kazandıracağı ve katkıda bulunacağı umulmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma:

- Türkiye ve Amerika Birleşik Devletlerinde öğretmen yetiştirme sistemlerini etkileyen yeni paradigmalarla,

- Öğretmen yetiştirme sistemlerinin tarihi gelişimi ve bu süreç içinde yeniden yapılanma çalışmalarıyla,
- Karşılaştırma yapılan ülkelerin eğitim sistemlerinin genel yapısı ile,
- İlköğretim ikinci kademeye matematik öğretmeni yetiştirme ile,
- Eğitimde akreditasyon ve toplam kalite uygulamaları ile,
- İngilizce, Türkçe kitaplar, makaleler, internetten indirilen bilgiler ile Boston'da bir okulda öğretmen olarak çalışan ve aynı zamanda Harward Üniversitesinde master çalışmasını sürdüren kuzenimle kurduğum temas da dahil olmak üzere yukarıda sözü edilen konularda ulaşılabilen kaynaklarla

yapılabilecek tarama araştırması ve yorumlanması ile sınırlandırılmıştır.

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1 Gelişen Dünyada Eğitim Sistemlerini Doğrudan Etkileyen Yeni Paradigmalar

2.1.1 Postmodernizm ve Küreselleşme

Dünya üzerindeki toplumlar, daha iyi hayat standartlarına ulaşabilmek için, özellikle tıp ve teknoloji gibi alanlarda değişim ve gelişim gayretleri içindedirler. Bunu başarabilmenin tek yolu da eğitim sisteminde düzenli ve yenilikleri yakından takip eden bir yapı geliştirmektir. Oluşturulması gereken bu yapı için, Cumhuriyetin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk, ileri görüşleriyle daha 81 yıl önce 1922'de gerçekleri şu şekilde ifade etmiştir:

"Eğitim işlerinde behemehal muzaffer olmak lâzımdır. Bir milletin hakiki kurtuluşu ancak bu suretle olur. Bu zaferin temini için hepimizin tek can ve tek fikir olarak esaslı bir program üzerinde çalışması lâzımdır. Bence bu programın esaslı noktaları ikidir.

1. Sosyal hayatımızın ihtiyacına uygun olması.

2. Asrın icaplarına uyması."

Bugünün çağdaş eğitimcileri de, Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün o yıllarda ifade ettiği fikirlerin günümüz şartları için de geçerli olduğunu ileri sürerek, bu konuda hızlı bir çalışma içindedirler.

Genç eğitimcilerden biri olan Yüksel Özden (2000) de University of Wisconsin-Madison'da asrın koşullarına uyma anlayışı içinde, **Eğitimde Yeniden Yapılanma** konusunda doktora sonrası yaptığı çalışmayı temel kabul ederek, kaleme aldığı **Eğitimde Yeni Değerler** adlı eserinde, düşüncelerini şöyle dile getirmiştir: "Eğitim sistemindeki değişimler, toplumun diğer alanlarında gerçekleştirilen değişimlerden farklılık göstermemektedir. Bu durum göz önüne alındığında, eğitim dışında yer alan

diğer kurumların yapı ve işleyişi konusundaki yeni düşünceleri de yakından izlemek gerekmektedir."

Marmara Üniversitesi'nin kurucu rektörü olan **Orhan Oğuz** (2001, s.8) bu fikirleri destekler nitelikteki sözlerini şöyle ifade etmiştir: "Bilgi toplumunun eşiğinde olan Türkiye için eğitim ortamını belirlemenin ve günün koşulları çerçevesinde yeni yaklaşımları tartışmanın önemli olduğunu düşünüyoruz".

Eğitimdeki yeni arayışların, topluma faydalı olabilmesi için, öncelikle bu arayışlar bir platform içinde değerlendirilmelidir. Bu nedenle, tezin bu bölümünde; öğretmen yetiştiren kurumlarda yeni arayışlara yol açan **yeni paradigmalar** üzerinde durulmaktadır.

Türkiye'de, eğitim sistemine ilişkin sorunların olduğu bilinen bir gerçektir. Bu sorunlar, öğrenciden öğretim elemanına, Türk Millî Eğitim Sisteminden Yüksek Öğretim Kurulu'na, hatta fakültede çalışan personelden hademelere kadar eğitimle ilişiği olanlar tarafından sözel olarak dile getirilmektedir. Öğrenciler, kaliteye odaklanmayan eğitim kurumlarından mezun olduklarından, toplumun isteklerini ve ihtiyaçlarını karşılamada yapısal olarak eksik kalmakta, buna bir de devletin imkânsızlıkları eklenince sorun daha da büyümektedir.

Eğitimde kalite yükseltme çabaları genellikle kâğıt üzerinde kalmakta, dolayısıyla kalkınmanın yavaş ilerlemesine neden olmaktadır. Sonuç olarak, ülkemiz gelişmekte olan ülkeler listesi içinde olmaya devam etmektedir. Ülkemizin kalkınmasına ivme kazandırmak için, eğitimde yeni paradigmalardan faydalanarak, uygulama aşamasına geçilmesi, bunun yanı sıra Millî Eğitim-YÖK-Dünya Bankası işbirliği çerçevesinde yapılması plânlanan programların da kâğıt üzerinde kalmaması kaçınılmaz bir gerçek olmuştur.

Özden, son 20 yıl içinde bilim ve teknolojideki hızlı değişimlerin sonucu meydana gelen bilgi patlamasının, yirmi birinci yüzyılın **enformatik yüzyıl** olacağını savunmaktadır (Özden, 2000). Yine son 25-30 yıldır yoğunlaşan paradigmalar sonucu oluşan değişimler, eğitim sistemini de yakından etkilediğinden, eğitimin çağdaşlaşması için çaba sarf edilmekte olduğunu da ifade etmektedir.

Tözün (2001, s.189) ise bilimdeki baş döndürücü gelişmelerin ulusların eğitim programlarını yeniden gözden geçirmelerini ve çağın gereklerine uyarlamayı zorunlu hale getirmiş olduğunu savunarak, Sir Winston Churchill'in bir özdeyişine yer vermiştir: "Geleceğin imparatorlukları fikirlerin imparatorluğudur." Bu gerçeği göremeyen ulusların, geri kalmaya mahkûm olduklarının gözlemlenen gerçeklerden biri olduğunu şu sözleriyle ifade etmektedir: "Çağımızda ulusların zenginliği, maden yataklarının fazlalığı ya da yaptığı ticaretle değil, toplumların eğitim kalitesiyle ölçülmektedir. Eğitim kalitesinin yükseltilmesinde en önemli etkenlerden biri de, bilgiyi aktarmaktan çok, bilgiyi üretmede başarı göstermektir."

Özellikle, gelişmiş toplumlar tarafından kullanılmakta olan yeni paradigmaların, analiz ve sentezlenerek, uygulama aşamasına geçilmesi beraberinde kalkınmayı da getirdiği gözlemlenmektedir. Kalkınmayı gerçekleştiren toplumlara örnek olarak Amerika, Japonya, Almanya, İsveç ve benzer ülkeler verilebilir.

Bu adı geçen çağdaş ülkeler seviyesine ulaşabilmek için, özellikle eğitim alanında sürekli olarak yenileşme çabaları göstermek ve Türk Eğitim Sisteminin aksayan yönlerinin reform katkılarıyla iyileştirilmesi gereği üzerinde durulmalıdır. Bu ise, eğitimde yeni paradigmalara duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır.

Değişen dünyada sıkça sözü edilir hale gelen bu yeni paradigmalar, **postmodernizm**, ve **küreselleşme** olarak sayılabilir. Günümüz entellektüellerinin postmodernizm, küreselleşme kavramlarını birbirinden farklıymış gibi ele almalarına rağmen, eğitim boyutunda incelendiğinde, temelde birbirleriyle örtüşmekte oldukları kabul edilmektedir. Bu kavramların ne anlam ifade ettiği açıklanacak olursa, iki kavram arasındaki büyük benzerlik ortaya çıkmış olacaktır (Kızılçelik, 2001).

Hızla gelişen bilim ve teknoloji toplumların yapısında değişiklikler yaratmaktadır. Ülkelerinin kalkınmasını ve yeni dünya düzenine ayak uydurmasını isteyen bu gibi toplumlarda **Modernizm** olgusu yerini **postmodernizm** denen yeni bir paradigmaya bırakmıştır.

Postmodernizm çağdaş bir yaşamın kurulabilmesi için;

- mimarî,
- sanat,
- politika,
- ekonomi,
- eğitim gibi alanlarda radikal bir yeniden yapılanmanın sürekli olması anlayışını ifade eden bir paradigmadır (Tezcan, 2002b).

İlk postmodernizm kuramcısı olan, Harvard Üniversitesi Toplum Bilim profesörü olan Amerikalı Daniel Bell'e göre, toplumların kalkınabilmesi için, yüksek eğitime ve araştırmaya önem verilmesi, bu gibi kurumlara büyük maddî destekler sağlanmasını gerekli kılmaktadır (Bell, 1973). Nitekim Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa'daki pek çok ülke ve Japonya gibi gelişmiş uluslar da postmodernizm çağını yaşamaktadırlar.

Küreselleşme ise, ekonomi, siyaset, kültür ve eğitim gibi alanları kapsayan ve değişimi ifade eden bir olgu olup, toplumlararası bütünleşmeyi sağlayan çok yönlü bir gelişmedir. Genel olarak, dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen sosyal, siyasal ya da ekonomik olayların, yakın da olsa, uzak da olsa farklı yerlerde de kendini hissettirmesi şeklinde tanımlanabilir (Oktay, 2001, s.20).

Bilişim teknolojilerinin ucuzlaması ve giderek yaygınlaşması mesafe ve sınır kavramlarını ortadan kaldırmıştır. Uluslar arasında bilgi alış-verişlerinin ivme kazanması, kültürel değerlerin birbiriyle etkileşerek kültürleşme sürecini hızlandırması küresel değerlerin oluşmasına zemin hazırlamıştır (Yurdabakan, Sayı 6, Ocak 2002, s.61- 63).

Yapılan tanımlar göz önüne alındığında, "postmodernizm" ve "küreselleşme" temelde aynı anlayışı ve ilkeleri benimsemiş kavramlar olduğu açık olmasına rağmen, ünlü eğitimcilerden bazılarının görüşlerine yer vermek küreselleşme olgusunu daha da açıklığa kavuşturmaktadır.

"Küreselleşme veya globalleşme, bir yönü ile tekdüzeliği, benzeşmeyi, bir yönü ile de çok kültürlülüğü, çok yönlülüğü ve bunun yaratacağı zenginlikleri çağrıştıran bir terimdir." (Oktay, 2001, s.21).

Yurdabakan, (2002, s.60) **Eğitim Araştırmaları Dergisindeki** makalesinde, Power'ın yaptığı küreselleşme tanımını, "Yeni bilgi teknolojilerinin ortaya çıkmasıyla birlikte oluşan değişmelerin yer aldığı çok yönlü bir işlevler topluluğu ya da insan yaşamlarını daha derinden, daha yoğun bir şekilde ve daha hızlı birleştiren, daralan mekân, kısalan zaman ve yok olan sınırlar anlamına gelen konseptler topluluğudur." şeklinde ifade etmektedir.

Küreselleşme savunucuları arasında yer alan Held, McGrew, Goldblatt ve Perraton 1999 yılında yayınladıkları makalelerinde "Küreselleşme sürecine bağlı olarak ulus-devlet anlayışının önemini yitirdiğini ve toplumsal yapılanmaların önem kazandığını savunmaktadırlar (Yurdabakan, Sayı 6, Ocak 2002, s. 61).

İngiliz sosyologlarından Anthony Giddens, **Elimizden Kaçıp Giden Dünya** adlı eserinde şöyle bir örnek vermektedir: "Bir arkadaşım Orta Afrikada'ki köy yaşamı konusunda çalışıyordu. Birkaç yıl önce alan çalışmasını yürütmeyi amaçladığı uzak bir bölgeye ilk kez gitmiş ve daha oraya vardığı gün bir eve gece eğlencesine davet edilmiş. Hemen akla geleceği üzere, arkadaşım orada dış dünyadan yalıtılmış durumdaki bu topluluğun kendine özgü geleneksel eğlenceleri hakkında bir şeyler öğrenmeyi umuyormuş. Oysa gecenin nedeni Basic Instinct (Temel İçgüdü) filminin videoda topluca seyredilmesinden başka bir şey değilmiş. Üstelik film henüz Londra'da bile sinemalara gelmemişken!".

Bu parça küreselleşmenin Orta Afrika'daki bir ilkel toplumun yaşamını bile ne kadar köklü bir biçimde dönüştürdüğünü ya da etkilediğini göstermesi açısından kayda değerdir (Tezcan, Sayı 6, Ocak 2002, s. 56).

Bu bilgiler ışığında küreselleşmenin getirdiği faydalar:

- Bilgisayar ve teknolojik araçların insanlar, ülkeler ve kıtalararası iletişimi çok hızlı bir hale getirilmesi,

- ❖ Teknoloji aracılığıyla bilgiye ulaşmanın kolaylaştırılması,
- ❖ Bilgiyi gerektiğinde nerede ve nasıl bulabileceğini bilen bireylerin yetiştirilmesi,
- ❖ Kendi kendine yetebilen, karar verebilen, kararların sonucuna katlanabilen, sorumluluklarını dengeli taşıyabilen insanların yetiştirilmesi,
- ❖ Kişiler arası karşılıklı etkileşime dayalı demokratik anlayışın geliştirilmesi,
- ❖ Demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak benimsemiş insanlar yetiştirilmesi,
- ❖ Eğitimle kalkınma arasındaki ilişkiye verilen önem,
- ❖ Bilimsel buluşların özellikle tıp alanındaki yansımaları ile insanlara daha iyi bakım şartları ve insan ömrünün daha uzun olmasının sağlanması,
- ❖ İnsanların doğaya verdikleri zararları gidermek için teknolojiden faydalanılması şeklinde sıralanabilir (Oktay, 2001, s.17-19).

Dudley (1999, s.22) ise küreselleşmeyi dünya sistemi içinde bir şirketleşme öyküsü olarak görüp, **Yeni Dünya Düzeni'**nin olumlu ve olumsuz yanlarını:

- ❑ Tüm dünyada Batı materyalizmi odaklı yaşam biçimlerine olan yoğun istekler,
- ❑ Batının özellikle Amerikan kültürünün egemenliği,
- ❑ Üretim ve tüketim modellerinde Batının, özellikle Amerika'nın artan ağırlığı,
- ❑ Tek bir global uluslararası piyasa içinde dünya ekonomilerinin giderek daha çok bütünleşmesi,
- ❑ Serbest ticaret ve yeni uluslararası işbölümü şeklinde tanımlamaktadır (Tural, Ocak 2002, Sayı 6, s.102).

Anthony Giddens ayrıca, küreselleşmenin insanların gündelik yaşamlarındaki davranışlarının daha özerk duruma gelmesini olumlu, yerel gelenekleri ve belirli değerleri tahrip etmesini ise olumsuz sonuç olarak kabul etmektedir (Tezcan, 2002).

Böylece, pek çok pozitif yönleri yanında, **küreselleşmenin negatif yönlerinin** olduğu gerçeği de göz önüne alınacak olursa:

- Bilgi teknolojisinin, belli güç odaklarının tekelinde tutularak, uluslararası bir sömürü aracı olarak kullanılması,

- Ulusal sınırların yok edilerek, gelişmiş ülkelerin küreselleşme adı altında az gelişmiş ülkeler üzerinde hüküm sürdürmeleri,
- Dünya ile irtibat kurmak için yoğun internet kullanımının insanlararası ilişkileri zedelemesi,
- Uygun olan ya da olmayan her kavramın başına "küresel" kelimesinin getirilmesi,
- Amerika Birleşik Devletleri'nin küreselleşmenin yönlendiricisi konumunda olup çıkarları doğrultusunda hareket etmesi, tespit edilen olumsuzluklardır (Kızılçelik, 2001).

Sezgin Kızılçelik, (2001) **Küreselleşme ve Sosyal Bilimler** adlı kitabında "Küreselleşme, gelişmiş Batılı toplumlar tarafından yerkürede azgelişmiş olarak nitelendirilen/adlandırılan toplumların aleyhine bir düzen kurar ve o toplumları adeta yok sayar." ifadesiyle küreselleşme anlayışını benimsemediği, postmodernizm ve küreselliği de "kapitalist modernlik" olarak değerlendirdiği göze çarpmaktadır.

Belirtilen bu durumlar az gelişmiş ülkelerin gelişimini engelleyen hususlardır. Oysaki ulusal kültürlerin gelişimi için uygun ortamlar hazırlanması, diğer yandan küreselleşmeye katkıda bulunulması gerekmektedir.

Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün de belirttiği üzere:

"Yetişecek çocuklarımıza ve gençlerimize görecekleri tahsilin hududu ne olursa olsun, en evvel ve herşeyden evvel, Türkiye'nin istibâline, kendi benliğine, millî geleneklerine düşman olan bütün unsurlarla mücadele etmek lüzumu öğretilmelidir." sözleriyle; millî ve mânevi değerlerimize bağlı, aynı zamanda evrensel değer ve oluşumlarla uyumlu kuşaklar yetiştirme bilincinde olmamız gerektiğini savunmaktadır (Turgut, 2001).

Sözü edilen bazı olumsuzluklar sebebiyle, küreselleşme karşıtı bir tavır oluşturmak, tüm dünyayı etkisi altında tutan küresel olgulara karşı koymak da mümkün değildir. Küreselleşmenin çağdaş uygarlığa ayak uydurabilmek için bir ön şart olarak kabul edildiği günümüzde, gerekli araştırmaların yapılarak her ulusun yeni dünya

düzeninde yerini alması önem taşımaktadır. Bu nedenle küreselleşmenin tarihi sürecinin iyi değerlendirilerek, gelişim boyutu dikkatle incelenmelidir.

2.1.2 Küreselleşmenin Tarihçesi

Günümüzde yoğun bir şekilde kullanılan küreselleşme kavramı yirmi birinci yüzyılda gelişen dünyanın ortak bir görüşü haline gelmiştir. Küreselleşmenin eğitimin gelişmesinde büyük anlam ifade etmesinden ve temelinin çağlar öncesine dayanmasından dolayı, bu paradigmanın tarihçesine göz atılması önem taşımaktadır. Çünkü: Tarih boyunca bilim adamlarının küresel anlamda ne düşündükleri ve neler gerçekleştirmeye çalıştıkları hakkında bilgi sahibi olmak doğal olarak günümüze de ışık tutacaktır.

Küreselleşme felsefesine tarih boyunca şöyle kısa bir bakış atılacak olursa bugünkü anlamı ile milâttan önceki anlayışı arasında bir fark olmadığı hatta örtüşmenin meydana geldiği görülmüştür. Bu durum da, kalkınmanın ancak ve ancak eğitimle gerçekleştirilebileceğinden dolayı eğitim alanında dünya çapındaki iyileştirme hareketlerinin yakından takip edilmesi gerektiğini ön görmektedir.

Küreselleşme genellikle "pragmatik felsefeye", bazı özellikleriyle "stao felsefesine" ayrıca, Hegel ve Paul Feyerabend'in görüşlerine dayanmaktadır. Küreselleşme felsefesinin temeli milâttan önce altıncı yüzyılda Heraclitos ile başlamıştır. Heraclitos'a göre "Evren başı ve sonu olmayan bir değişim içindedir" (Sönmez, Sayı 6, Ocak 2002, s. 6).

Milâttan Önce Protagoras, Gorgias, Prodikos, Hippias gibi **Pragmatik** felsefeye inanan sofistler "Doğa yasaları karşısında tüm insanlar eşittir. Hiçbirinin diğerine üstünlüğü yoktur. Bu bağlamda yönetime tüm insanlar katılmalıdır. Böyle bir katılım ancak demokrasilerde vardır." ortak görüşlerine sahiptirler. 17. yüzyıl pragmatik sofistlerinden Francis Bacon ve Auguste Comte "Biteviye değişmenin kaçınılmaz olduğunu" savunurlar. 20. yüzyılda John Dewey ise "Her şey değişir hiçbir şey aynı kalmaz." inancındadır (Sönmez, Sayı 6, Ocak 2002, s. 6-7).

Sönmez, (2002, s.3) **Küreselleşmenin Felsefi Temelleri** adlı bildirisinde, Stoa Felsefesi'nin dünya yurttaşlığı düşüncesini savunduğunu ifade eder. Bir başka deyişle Stoa Felsefesi "Dünya, tüm insanlarındır." ilkesini temel alır. Bundan yola çıkılarak "Tek tek insanların aklı birleşerek evrensel aklı oluşturmalı, böylece mutlak doğruya ulaşılmalıdır." savı ileri sürülür. Ayrıca kardeşliğin, zümre ve ulus ayrılıklarının üstünde olmasını, hakça eşitliğin bir ideal olarak benimsenmesini savunur.

Hegel ise "İnsanlık liberal devleti kurduğu zaman çelişki ortadan kalkacak, değişme ve gelişme duracak, ideal toplum gerçekleşecektir" inancındadır (Sönmez, Sayı 6, Ocak 2002, s. 4).

Paul Feyerabend'in savunduğu küreselleşmenin felsefi temelleri ise "Ayrı ve farklı inançlara, tek bir yönteme bağlı olmamaya, akıl dışı görüşlere, bilgiden şüphelenmeye, her şeyin çözüm için kullanılabileceğine" dayanmaktadır (Sönmez, Sayı 6, Ocak 2002, s. 9).

Yukarıda savundukları düşüncelerini incelediğimiz filozofların "küreselleşme" için ortak görüşleri şöyle özetlenebilir: Küreselleşme yaşamı yeniden düzenleme çabasıdır.

Küreselleşme faktörleri göz önüne alındığında, yeni gelişmelerle birlikte yeni tutum ve değerlerle donanmış yeni bir insan tipi ortaya çıkacak ve kalkınmanın yolu açılmış olacaktır. Bu değişme ve gelişmelerin gerçekleşebilmesi için, referans noktası olarak, eğitim kurumları kabul edilmelidir. Yeni paradigmalar, eğitim kurumlarının değişen ve gelişen sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik şartlara ve ihtiyaçlara uyum sağlayacak şekilde düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır.

Eğitim kurumları, toplumun ihtiyaçlarına cevap verdikleri sürece yaşayacak, ihtiyaçlara cevap vermedikleri zaman ya değişikliğe uğrayacak ya da yok olup, bir yenisine yerlerini terk edeceklerdir (Çubukçu, VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 9-11 Eylül, s.657).

2.1.3 Küreselleşmenin Eğitim Boyutu

Oktay, (2001) **21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi** adlı eserinde eğitim açısından küreselleşmeyi şöyle ifade etmektedir: "Birbirleri ile yakın ilişki içinde olan dünya toplulukları arasında rahatça dolaşabilecek, çalışabilecek, hatta farklı ortamlarda yaşayabilecek insanı yetiştirmektir. Bu tanım çerçevesinde eğitimin görevi yalnızca ulusal sınırlar içinde başarılı olabilecek insanları değil, farklı kültür ve coğrafyalarda uyum sağlayabilecek ve başarılı olabilecek insanları yetiştirmek hedeftir. Böylece, eğitimine bir ülkede başlamış olan bir kişinin bunu başka bir ülkede, hatta ülkelerde sürdürmesi de mümkün olmaktadır".

Çok kültürlü başarı için, değişik kültürlerde tecrübe fırsatı, dış ülkelerde iş-eğitim programları, kampüs ve üniversitede çeşitlilik, uluslararası organizasyonlarda staj gibi öğelere öncelik tanınmaktadır. Üniversitelerin araştırma, yayın ve öğrenme konularında uluslararası arenada kendini geliştirmesi ile birlikte üniversite-okul ve üniversite-endüstri işbirliğinin uluslararası iş eğitimi ve araştırma düzeyine yükseltilebilmesi gerekmektedir.

Ekonomik küreselleşme ile bağlantılı bir olgu olan rekabet, eğitim kurumları için de söz konusudur. Özellikle gelişmiş ülkelerdeki üniversitelerin küreselleşerek uluslararası öğrenci ve araştırmacı kitlesini çekme çabaları dikkati çekmektedir. Gelişmiş ülkelerde giderek artan sayıda pek çok üniversite, misyonları arasına "Uluslararasılaşma" (Internationalization) kavramını da dahil ederek çalışmalarına bu doğrultuda yön çizmektedirler (Tural, Sayı 6, Ocak 2002, s.101).

Eğitim, toplumdan topluma, kültürden kültüre değişim göstermesine rağmen, küreselleşme anlayışı içinde ortak özellikler taşımaktadır. Bu ortak özellikleri uygulayarak küreselleşmeyi gerçekleştirebilecek kaliteli eğitimcilere şiddetle ihtiyaç duyulmaktadır.

Sözü edilen eğitimciler olan, **iyi yetişmiş öğretmenler,** eğitimi geliştirecek en iyi kaynaklardır. Öğretmenler, küreselleşme baz alınarak, günümüzün ihtiyaçlarını karşılamak üzere, çağdaş gelişmelere uygun nitelikte yetiştirilmek zorundadır. Küresel çağda, 21. yüzyıl öğretmenlerinden beklenenler yazılmak istendiğinde sayfalar dolusu

süreceğinden, başlıca nitelikler üzerinde durmakta fayda vardır. Ünlü bir Eğitim Bilimcimiz olan Ayla Oktay, (2002) çağdaş öğretmen niteliklerini şöyle sıralamıştır:

- Geniş dünya görüşü ve genel kültür bilgisine sahip olmak,
- İyi huylu, uyumlu ve anlayışlı olmak,
- Liderlik yapabilmek,
- Ahlâklı olmak,
- Açık fikirli olmak,
- Meslekî yönden bilgi sahibi olmak,
- Sağlıklı olmak,
- Dikkatli ve zeki olmak,
- Öğrencilerin zihinsel olarak gelişmelerini sağlamak,
- Öğrenmeyi öğretebilmek,
- Sosyal olmak,
- Peşin hükümsüz olmak,
- Duygularını geliştirmek,
- Öğrencilere rehberlik ve danışmanlık yapmak,
- Sabırlı, hoşgörülü ve esnek olmak,
- Eğitimin yaşam boyu gerçekleşecek bir olgu olduğunu kavratmak,
- İşini sevmek ve işine bağlı olmak,
- Kendi kendini geliştirebilmek,
- Aktif ve araştırıcı olmaktır.

Çağdaş gelişme ve değişimleri yansıtacak, eğitim reformlarını uygulayacak olan kişilerin öğretmenler olması sebebiyle, öğretmenlerin sayılan bütün bu niteliklere sahip olabilmeleri için, onların ayrı bir özen dahilinde yetiştirilmeleri gerekmektedir.

Türk Eğitim Sisteminin nitelikli insan gücünü yetiştirebilmesi için de, plânlanan köklü değişiklikler, ancak küresel anlamda dünya ile işbirliği yaparak gerçekleştirilebilmektedir. Eğitim sistemlerinde çağın gerekleriyle toplumun ihtiyaç ve koşullarını bütünleştirerek, belirli standartlara ulaşmak mümkün olmaktadır.

Gelişmiş ülkelerin eğitimdeki reform hareketlerini takip etmek, onları analiz ve sentezlemek, daha sonra kendi kültürümüze adapte etmek için uluslararası çalışmaların yakından takip edilmesi gerekmektedir. Ulusal ve uluslararası çalışmalarda, eğitim sistemleri ve yapılanmaları hakkında bilgi sahibi olmanın yanında, özellikle 21. yüzyıl öğretmeninin yetiştirilmesi konusu büyük önem taşımaktadır. Bu yüzden hem uluslararası hem de ulusal düzeyde yapılan çalışmalardan bahsetmek yol gösterici bir nitelik taşıyacaktır.

2.2 Türkiye'de ve Dünyada Yapılan Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmaları

Bu bölümde, ülkemizde ve diğer ülkelerdeki eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi konusunda yapılan bilimsel araştırmalar hakkında da bilgi verilmektedir.

2.2.1 Türkiye'de Yapılan Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmaları

Ali Suavi, Namık Kemal ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi düşünürler eğitim sisteminin geliştirilmesi için Avrupa ülkelerindeki eğitim sistemlerini tartışmışlardır (Erdoğan, 2000).

Türk Eğitim Sisteminde yabancı uzmanlardan faydalanmak için, Cumhuriyetin ilk yıllarında John Dewey, Omar Buyse gibi ünlü eğitimciler eğitimde reform çalışmaları yapmak üzere Türkiye'ye davet edilmişlerdir (Erdoğan, 2000).

Londra Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çalışan ve aynı zamanda Unesco'nun Eğitim Danışmanlığını yapan Profesör Joseph A. Lauwerys, 1964 yılında Milli Eğitim Bakanı tarafından, Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin kuruluşuna ilişkin sorunları tartışmak üzere Ankara Üniversitesi'ne davet edilmiştir. Prof. Dr. Lauwerys, bu ziyareti sırasında yaptığı temas ve tartışmalardan sonra, araştırmalarına ilişkin raporu Millî Eğitim Bakanı'na sunmuştur (Lauwerys, Varış ve Neff, 1971).

Gramer ve Browne tarafından yazılan **Contemporary Education** adlı eser Ferhan Oğuzkan'ın 1965 yılında Türkçe'ye çevirmesiyle karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına katkıda bulunmuştur (Erdoğan, 2000).

Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin kuruluşunun üçüncü yılı olan 1967'de, Türkiye ve UNESCO Millî Komisyonunun aracılığıyla, Türkiye'ye tekrar davet edilen Prof. Dr. Lauwerys **İlk Karşılaştırmalı Eğitim Derslerini** veren kişi ünvanına sahiptir. Bu derslerde tutulan notlar ise Prof. Dr. Fatma Varış tarafından kitap haline getirilmiştir (Lauwerys, Varış ve Neff, 1971).

Michigan Üniversitesi, Karşılaştırmalı Eğitim Enstitüsü Direktörü Profesör Kenneth Neff, de Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne davet edilerek **Karşılaştırmalı Eğitim Dersleri** vermiş olup, derslerde tutulan notlar ise, yine Prof. Dr. Fatma Varış tarafından kitap halinde yayınlanmıştır (Lauwerys, Varış ve Neff, 1971).

Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Fatma Varış, 1971'de Amerika ve çeşitli Avrupa ülkelerinin eğitim sistemleri hakkında bilgi vermiş, fakat karşılaştırmaya yer vermemiştir. Lauwerys ve Neff'in de ders notlarını içine alan ilk **Karşılaştırmalı Eğitim Kitabını** yazan kişi olmuştur (Lauwerys, Varış ve Neff, 1971).

1970'lerde Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesinde, Prof. Dr. Kemal Aytaç tarafından **Mukayeseli Eğitim Araştırma Enstitüsü** kurulmuştur. Ayrıca, **Çağdaş Eğitim Akımları, Avrupa Okul Reformları** ve **Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalışma Plânı ve Ön Görüşler** adlı çeviri kitabı da mevcuttur (Erdoğan, 2000).

Adil Türkoğlu, 1970 yılında ülkemizde **ilk Karşılaştırmalı Eğitim araştırma görevlisidir** (Türkoğlu, 1998).

Türkoğlu, 1977 yılında doktora tez çalışmasını Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde **Türkiye ve Fransa'da Lise Programlarının Karşılaştırılması** üzerine yapmıştır (Saracaloğlu, 1992).

Ayla Oktay tarafından 1977-1978 yıllarından itibaren **İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesinde o zamanki adıyla Pedagoji bölümünde ilk Karşılaştırmalı Eğitim Dersleri** verilmeye başlanmıştır.

Ayla Oktay 1988 yılından itibaren de **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde ilk Karşılaştırmalı Eğitim derslerini başlatmış,** daha sonra **Eğitim Bilimleri'nin tüm bölümlerine ait doktora programlarında ve İlâhiyat (Din Eğitimi) doktora programlarında Çağdaş Eğitim Sistemleri dersini** vermeye devam etmektedir.

Asuman Seda Saracaloğlu'nun **Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması** adlı yayınlanmış doktora tezinde önce karşılaştırmalı eğitim hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra da Türkiye ve Japonya'da öğretmen yetiştiren kurumlar "tarihsel süreç" de göz önüne alınarak iki eğitim sisteminin karşılaştırması yapılmış, farklılıkları ve benzerlikleri bütün detaylarıyla ortaya konmuştur (Saracaloğlu, 1992).

Türkoğlu (1998) yılında basılan **Karşılaştırmalı Eğitim** adlı eserinde ise, karşılaştırmalı eğitimin amacı ve öneminin ne olduğu, tarihsel gelişimi ve yöntemlerinin neler olduğu konusunda çok detaylı bir araştırma yapılmıştır. Ayrıca, Amerika Birleşik Devletleri, Avusturya, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İngiltere, İskoçya, İspanya, İsveç, İtalya, İzlanda, Japonya, Kuzey İrlanda, Lüxemburg, Rusya, Uruguay, Vietnam ve Yunanistan'da okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim hakkında istatistiki veriler de kullanılarak karşılaştırmalı bilgiler verilmiştir.

İrfan Erdoğan'ın, 2000 baskısı olan **Çağdaş Eğitim Sistemleri** eserinde karşılaştırmalı eğitimin amaçları, önemi, uygulanan yaklaşımları ve modelleri tarihsel gelişim süreci içinde incelenmiştir. Milli Eğitim Sistemlerinin oluşmasında rol oynayan unsurları irdeleyerek Türk Eğitim Sistemi hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca, tarihsel gelişim sürecini kullanmadan yatay yaklaşımla; Amerika Birleşik Devletleri, Sovyetler Birliği, Japonya, Fransa, İngiltere ve Danimarka'da okul öncesinden yüksek öğretime kadar olan bütün devreler üzerinde "eğitim kurumları, işleyiş düzeni, finansmanı, yönetiminin nasıl olduğu" hakkında istatistiki verilerle de desteklenerek detaylı bir inceleme yapılmıştır.

Özcan Demirel'in 2000 baskılı **Karşılaştırmalı Eğitim** adlı eserinde, önce karşılaştırmalı eğitim hakkında kısa bir bilgi verilmiş, daha sonra; merkezi odaklı eğitim sistemlerinden olan Türk, Fransız ve Rusya eğitim sistemleri, hem merkezi hem de yerel odaklı eğitim sistemlerinden olan Japon, Norveç ve Finlandiya eğitim sistemleri ile Afrika'daki genel eğitim sistemleri hakkında araştırmalar yapılmıştır. Yine eğitim kurumlarının teşkilat yapısıyla sınırlı kalınmıştır.

Gürcan Ültanır'ın, 2000 yılında basılmış, **Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi** adlı eserinde karşılaştırmalı eğitimin kuram ve tekniklerinden, Avrupa'daki kültürel akımlardan bahsedilmiştir. Ayrıca, Birleşik Devletler, Kanada, Avustralya, Danimarka, Almanya, Fransa, İtalya, Hollanda, Norveç, Avusturya, İsveç, İspanya, İngiltere ve Rusya'daki eğitim sistemlerinin teşkilat yapısından söz edilmiştir.

Danışmanlığını Prof. Dr. Ayla Gürdal'ın yaptığı 1996 yılında danışmanlığını yaptığı Vahide Yılmaz'ın yüksek lisans tez çalışması olan **Azerbaycan, Bulgaristan ve Türkiye'deki İlköğretim Fen Programlarının (basınç konuları) Karşılaştırılması** adlı araştırmada program geliştirme hakkında verilen genel bilgiler yanında, önce Türkiye, Azerbaycan ve Bulgaristan'ın eğitim sistemleri incelenmiş, daha sonra adı geçen bu ülkelerdeki fizik dersi program ve konuları detaylarıyla karşılaştırılmıştır.

Yine danışmanlığını Prof. Dr. Ali Osman Özcan'ın yaptığı 1997 yılında yapılan İn Kyung Cho'nun yüksek lisans tez çalışması olan **Güney Kore Eğitim Sistemi ile Türkiye Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması** adlı araştırmasında Türkiye ve Güney Kore eğitim mevzuatı ve tarihçeleri hakkında bilgi verilerek, iki ülke arasındaki eğitim programlarının benzer ve farklı yönleri vurgulanmıştır.

Kadian Boobekova'nın 2002 yılında Uluslararası Katılımlı 2000'li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu'nda sunduğu **Türkiye ve Kırgızistan Eğitim Sistemlerinde İlköğretim Sınıflarında Matematik Dersindeki Konuların Karşılaştırılması** adlı makalede, Türk okullarında (1-5) kitaplarda okutulan matematik derslerinin konularının öğrencilerin yaşları dikkate alınmadan hazırlanıldığı, Kırgızistan'da ise öğrenci yaşlarının dikkate alınarak hazırlandığı sonucuna varılmıştır.

Türkiye'de özellikle 1990'lı yıllardan bu yana, Dünya Bankası'nın sağladığı kredilerle eğitim alanında değişik projeler geliştirilmeye çalışılmaktadır.

2.2.2 Yurtdışında Yapılan Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmaları

Fransız Marc Antoine Jullien'in yayınladığı **Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalışma Plânı ve Öngörüşler** (Plan and Preliminary Views for a Work on Comparative Education) adlı kitabında karşılaştırmalı eğitimin amaç ve yöntemlerini ilk kez belirleyen bilim adamı olma özelliğini taşımaktadır. Eğitim kurumlarındaki ve uygulamalarındaki karşılaştırmaları incelemek için sistematik bir yaklaşım önermekte ve eğitimin karşılaştırmalı araştırmalarla daha iyiye götürülmesinin mümkün olduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra eğitim kurumlarının diğer sosyal kurumlarla olan ilişkilerini de değerlendirmeye çalışmıştır (Demirel, 2000 ve Erdoğan 2000).

Amerikalı Horrace Mann ise çeşitli Avrupa ülkelerindeki seyahatleri esnasında eğitim sistemlerinin teşkilâtlandırılması üzerine gözlemler yaparak raporlar hazırlamıştır.

Henry Barnard, değişik ülkelerdeki eğitimle ilgili dokümanlarını **American Journal of Education** adlı dergide yayınlamıştır.

Polonya asıllı Amerikan vatandaşı olan Kandel 1933'de yayımlanan **Studies in Comparative Education** adlı eserinde karşılaştırmalı eğitimin temel esaslarına yer vermiştir. Bir Rus eğitimcisi olup, İngiliz vatandaşlığını seçen Nicholas Hans **Karşılaştırmalı Eğitim** adlı eserinde ideal eğitimin nasıl olması gerektiği üzerinde durmuştur. Eckstein ve Noah'ın birlikte hazırladıkları **Toward Science of Comparative Education** adlı eserlerinde karşılaştırmalı eğitimin bir bilim dalı olması için, izlediği yolu belirlemeye çalışmışlardır (Erdoğan, 2000).

1961 yılında Kazamias Türk Eğitim Sistemini **The Quest for Modernity in Turkish Education** adlı eserinde incelemiştir (Saracaloğlu, 1992).

Dündar ve Lewis (1999) **Equity, quality and efficiency effects of reform in Turkish higher education** adlı makalede, 1982 yılında yapılan "Yüksek Öğretim Reformu" ile eğitimde beklenen eşitlik, kalite ve verimlilik kavramlarının amaçlarına

ulaşıp ulaşmadığı incelenmiştir. Yüksek öğretim kurumlarının sayısında artış olmasına rağmen, yüksek öğretime devam eden öğrencilerin verimlilikte düşüş yaşamış olduğu, üniversiteye giriş şartlarında eşitlik hakkının halen sağlanamamış olduğu, eğitime verilen desteğin, eğitim hizmetlerinin kalitesini yükseltmediği sonucuna varılmıştır.

2.3 Türk Eğitim Sistemi'nde Öğretmen Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Bu bölümde, Türk Eğitim Tarihi hakkında bilgi vermenin yanı sıra, tarihimiz boyunca yapılan yeniden düzenleme hareketleri hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

"Türk Eğitim Sistemi, tarihî ve kültürel mirasının getirdiği şartlarla birlikte dünyada yaşanan değişimden bağımsız olarak düşünülemez. Çağın eğitim koşulları ne ise, Türk Eğitim Sistemi de millî ve manevî değerlerini koruyarak bu değişime ve koşullara uymalıdır." (Oğuz, 2001, s.8).

Türk Eğitim Tarihimizde pek çok olumlu, kaliteli ve etkin yenilik hareketleri düzenlenmesine rağmen olumsuzluklar da sık sık yaşanmış ve bazı durumlarda radikal çözümler geliştirilememiş, bunun yerine kısa vadeli iyileştirme çabalarına gidilmiştir. Bazı durumlarda da sadece teoride kalarak uygulama boyutuna hiç geçilememiştir. Bu yüzden, bu tezin amacı kapsamında; Türk Eğitim Tarihi'nde yapılan reform hareketleri ve sebepleri üzerinde durulması, geleceğe yönelik çalışmalara ışık tutması bakımından önem taşımaktadır.

2.3.1 Cumhuriyet Öncesi Dönem

A. Türkler'in İslâmiyeti Kabulünden Önceki Dönem (M.Ö. 209-930)

Lester Smith, Türkçe'ye tercüme edilen **Çağdaş Eğitim** adlı eserinde, eğitimi şu şekilde tarif etmektedir: "Eğitim, her neslin kendisinden sonra gelecek olanlara o güne kadar ulaşılmış gelişme merhalesini korumak ve mümkünse yükseltmek niteliğini kazandırmak amacıyla verdiği kültürdür." (Koçer, 1980, önsöz).

Michigan Üniversitesi, **Karşılaştırmalı Eğitim Direktörü** Kenneth Neff, kültür ve eğitim kelimeleri hakkında şu tarifleri vermiştir: "Kültür kuşaktan kuşağa,

toplumdan topluma ve bireyden bireye sosyal yönden geçen davranışın öğrenilmiş şekillerinden ibarettir.", "Eğitim kültür nakli sürecidir." (Koçer, 1980, önsöz).

Sözü edilen bu faktörlere dayanarak, Türk Eğitim Tarihi'ni incelemenin amacını ifade etmek zor değildir. Amaç, Eski Türklerden günümüze kadar, eğitim ve öğretimle ilgili uygulamaların olumlu ve olumsuz yönlerini, kuvvetli ya da zayıf yönlerini ortaya koyarak, günümüzdeki eğitim sorunlarını çözebilmek için geçmişten ders almaya çalışmaktır. Dolayısıyla, bu kısımda, Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün ***"Türk çocuğu atalarını tanıdıkça daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır" (1930)*** özdeyişinden hareketle, İlk Türk Toplumlarından başlayarak, günümüze kadar öğretmen yetiştiren kurumlar hakkında bilgi sunulmaya çalışılmıştır.

"Eski Türkler" de denilen Türk Devletleri tarihsel olarak:

- "Asya Hun Devleti",
- "Avupa Hun İmparatorluğu",
- "Göktürk Devleti",
- "Uygur Devleti",
- "Karahanlı Devleti",
- "Büyük Selçuklu Devleti",
- "Osmanlı Devleti",
- "Osmanlı İmparatorluğu",
- "Türkiye Cumhuriyeti" olarak sıralanabilirler (Akyüz, 1999).

Avrupa'daki bilim otoriteleri, dünya tarihinde **Atlı Kavimler** dedikleri bir gruba büyük bir önem vermişlerdir. Atlı Kavim, bütün günlük hayatı at üzerinde geçen insan toplulukları demektir. Atlı Kavimlerin Batıda olanları Cermenler, doğudakiler ise Türklerdir. Türkler, Alpler, Toroslar, Kafkaslar ve Hindikuş Dağlarının kuzeyinden Çin'e kadar uzanan bozkırlarda ilk çağlardan itibaren devlet kurup yaşamışlardır (Koçer, 1980).

Kuruluşu milâttan önce 1000 yılına dayanan "Hunlar", dünyadaki ilk Türk toplumu olarak bilinmektedir. Hun İmparatorluğu sürekli savaş tehlikesiyle karşı

karşıya olduğundan yerleşik bir düzen kuramamışlar ve atlı göçebe hayatı yaşamak zorunda kalmışlardır. Dolayısıyla, Hunlar'ın çocuklarına verdikleri eğitim, onları ahlâklı ve iyi birer asker olarak yetiştirmeye çalışmaları ile sınırlı kalmıştır. Bu yerleşik olmayan hayat tarzı, onların geçimlerini hayvan ürünlerini değerlendirerek sağlamalarına neden olmuş, başta silâh olmak üzere çeşitli araç-gereç, süs eşyaları ve benzeri şeylerin yapımında kendilerini geliştirerek, küçük çapta meslek edinmelerinde faydalı olmuş, fakat örgün eğitimden uzak kalmalarına sebep olmuştur (Akyüz, 1999, ve Koçer 1980).

Türk boyları, Hunlar'dan sonra 552'de Göktürk Devletini kurmuşlardır. 38 harfli gelişmiş bir alfabeye ve ileri düzeyde bir dil anlatımına sahip olan Göktürkler yazılı eserler bırakmış olmalarından dolayı, örgün ve plânlı bir eğitim yapmış oldukları anlaşılmaktadır (Akyüz, 1982).

Eski Türkler döneminde Avrupa uluslarının hiçbiri millî bir dile sahip değilken ve yazılı eserleri yokken, "Göktürkler" M.S. 732 yılında, "Orhun Anıtları" denen Dünya Tarihi'nin ilk yazılı eserlerini vermişlerdir. Danimarkalı bilim adamı Thomsen tarafından, bu yazılı eserlerde, 6000 kadar kelime ile birlikte, ileri düzeyde bir dil hakimiyetinin olduğu ispat edilmiştir (Akyüz, 1999).

745'te Uygurlar, Göktürk Devletini yıkarak onun toprakları üzerinde bir devlet kurmuşlardır. Uygurlar, ilk olarak yerleşik bir hayat düzenine geçmişler, daha sonra, farklı kültürlere açılarak, ilk örgün eğitim kurumlarını açmışlar ve bilgi-kültür düzeylerini yükseltmişlerdir. Uygurlar yıllarca, Türk ve yabancı devletlerin saraylarında kâtiplik, bürokratlık, danışmanlık, kültür elçiliği, tercümanlık yapmışlardır. Böylece, çeşitli ulusların bir çeşit eğitimcisi, danışmanı rolünü oynamışlardır (Akyüz, 1982).

Yahya Akyüz'ün (1999) **Türk Eğitim Tarihi** adlı eserinde Matbaanın bulunuşu hakkında yapılan araştırmalardan şöyle bahsetmektedir. İstanbul Üniversitesi Arkeoloji Profesörü Bossert ilk **Matbaanın bulunuşu** konusunda yaptığı araştırmalar neticesinde, 1937'de 2. Türk Tarih Kongresi'nde sunduğu bildiride, matbaayı Çinlilerin bulmasının imkânsız olup, Uygurların kâğıda kitap basan ilk uygarlık olduğunu kanıtlamaya

çalışmıştır. Profesör Bossert'e göre, Çinliler kâğıdı biliyor, fakat alfabelerinin binlerce harften oluşması büyük teknik zorluklar doğuracağından, tahta ile kalıp baskı yapıyorlardı. Halbuki, Uygurlar alfabelerindeki (Sogd) harf sayısı 14 olduğundan, ayrı ayrı kesilmiş harflerle basım tekniğinin ortaya çıkması için tüm şartlara sahiptirler. Bossert yaptığı araştırmalarla Kan-Su bölgesinde bir mağarada Uygur matbaa harfleri ve kitaplarını bularak savunduğu tezi ispatlamıştır.

Bu bölüm özetlenecek olursa: Bu dönemde, mesleki eğitim üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, örgün eğitim kurumlarının da açılarak, elçiler, bürokratlar ve kâtipler yetiştirilmiş olup, sözü edilen kişilere eğitim verebilmesi için de "öğretmen denilebilecek" kültür seviyesi yüksek, felsefe bilgisi olan ve kendini pek çok konuda yetiştirmiş olan ilim adamlarından faydalanılmıştır. Verilen dersler, genellikle okuma-yazma, dil ve felsefe içerikli olup, din ağırlıklı değildir. Çinlilerle temasları neticesinde özellikle Konfüçyus felsefesinden etkilendikleri, bıraktıkları deriden ciltlerle kaplanmış yazılı eserlerinden anlaşılmıştır.

B. Türkler'in İslâmiyeti Kabulünden Sonraki Dönem (930-1299)

Uygur Devleti'nin siyasi hâkimiyeti 840 yılında sona erince, Uygurlar ve diğer Türk toplulukları tarafından Karahanlı Devleti kurulmuştur. 930'lu yıllarda Karahanlı Türkler'in Arap kültürü ile tanışmaları, tek tanrı düşüncesi, gelenek ve törelerinde olan değerlerin İslâmi inançlarla örtüşmesi nedeniyle Müslüman olmuşlardır (Akyüz, 1999).

Sözü edilen yüzyıllarda Anadolu ve Maveraünnehir'de pek çok Türk Beylikleri vardır. Karahanlı Türkler de bunlardan biridir. Karahanlılar'ın yerleşik hayata geçmeleri ve İslâmiyet'i benimsemeleri ile birlikte eğitim alanında da yeniden düzenlemelere gidilerek **Medreseler** ortaya çıkmıştır. Medreseler, dünyada kurulan ilk örgün eğitim kurumları olup, orta ve yüksek eğitim kurumlarıdır. Karahanlılar eğitim-öğretime ve bilimin gelişmesine önem vermişler, yetiştirdikleri Türk bilginleri de dünya eğitim tarihinde hâlâ büyük önem taşımaktadır. Bu dönemde hem medreselerde ders veren hem de eserleriyle dünyaya katkıda bulunan bilim adamlarının sayısı azımsanmayacak kadar çoktur. Bu bilim adamlarının temel ihtisas alanları: Felsefe, tıp, matematik, astronomi, geometri, tabiiyat ve eğitimdir. Bütün bunlara rağmen siyasî

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURU
DOKÜMANTASYON MERKE

sebeplerden dolayı; Karahanlı Devleti, 11. yüzyılın ortalarında Doğu ve Batı Karahanlı Devletleri olarak ikiye ayrılmış ve 1212'de hâkimiyetini kaybetmiştir (Akyüz, 1999 ve Akyüz, 1982).

Türk Beyliklerinden bir diğeri de Selçuklular olup, 1040 yılında Tuğrul Bey tarafından kurulmuştur. Selçuklu Devleti Maveraünnehir'den Ege kıyılarına kadar uzanan bir imparatorluktur. Selçuklu Hükümdarı Tuğrul Bey dönemine ait ilk Medreseler, 1040 yılında Nişabur'da kurulmuştur. Selçuklu devlet adamlarının da bilimin gelişmesine önem vermelerinden dolayı medreseler ülkenin her bir tarafına yayılmıştır. Yardımsever kişilerin kurdukları vakıflar, sadece medreseleri inşa ettirmekle kalmayıp, aynı zamanda finansal desteklerini sürekli olarak devam ettirerek, öğrencilerden ücret alınmamış, üstelik karşılıksız burs verilmiştir. Ayrıca **Küttap** denilen ilköğretim düzeyindeki kurumlarda ise **okuma, yazma, din, aritmetik eğitimi** verilmiştir (Akyüz, 1999).

Selçuklular döneminde ortaya çıkmış olan **Ahilik,** Osmanlı Devletinin ilk yüzyıllarında da etkili olmuş çok önemli bir yaygın eğitim kurumudur. Ahilik, küçük esnaf, usta, kalfa ve çırakları içine alan, onların dayanışmaları kadar mesleklerini dürüstlük ve özenle yapmalarını, ayrıca eğitilmelerini amaçlayan bir lonca teşkilâtı olarak tanımlanabilir (Akyüz, 1999).

Bu yüzyıllarda Avrupa'nın eğitim konusunda neler yaptığı hakkında fikir sahibi olmak istendiğinde, karanlık çağı yaşadıkları bilinen bir gerçektir. Bu yüzden, eğitimde geri kalan Avrupalılar, İslâm ülkelerinde bilim alanındaki gelişmeleri yakından takip etmek için, müslüman olan İspanya ve Sicilya'daki medreselere çok sayıda öğrenci göndermişlerdir. Bu şekilde yetişen öğrenciler ve bilim adamları kendi ülkelerinde üniversite denen ilk yüksek öğretim kurumlarını açmışlardır. Avrupa'da açılan ilk üniversiteler: Paris Üniv. (1200), Oxford Üniv. (1206), Napoli Üniv. (1229) olarak sıralanabilir (Akyüz, 1999).

C. Osmanlı İmparatorluğu'nun Kuruluşundan Eğitimde İlk Yapılandırma Hareketlerine Kadar Olan Dönem (1299 – 1776)

Selçuklu İmparatorluğu'nun yıkılışından sonra 1299 yılında Osmanlı İmparatorluğu'nun ilk temeli olarak **Osmanlı Devleti** kurulmuştur. İlk Osmanlı sultanları bilimsever, bilim adamlarına saygılı ve onları koruyan hükümdarlardır.

Osmanlı Devleti'nde yerleşik hayat düzeninin daha da gelişmesiyle birlikte Sıbyan Mektepleri ve Medreseler önem kazanmıştır. **Sıbyan Mektepleri okul öncesi ve ilkokul eğitimi veren dört yıllık eğitim kurumlarıdır.** Bu kurumlarda derslerde ezbere dayalı bir sistem kullanılmakla birlikte, her çocuğun düzeyine uygun öğretim yöntemi de uygulanmaktadır. Okuma-yazmanın öğretilmesinin yanı sıra daha çok dinsel içerikli dersler öğretilmiştir. Sıbyan okullarını bitiren her öğrenci, hem orta öğretim hem de yüksek öğretim imkânı sunan ve vakıflar tarafından finanse edilen medreselere gidebilme hakkına sahiptir.

Arapça'da "Derase" kökünden gelen **Medrese, talebenin ilim öğrendiği yer** manasında olup, umûmi olarak Sıbyan mektebinin üstünde eğitim ve öğretim yapılan orta ve yüksek tahsil kurumlarına tekabül etmektedir. Daha önceki devirlerde bu şekilde eğitim öğretim müesseseleri olduğu halde ilk olarak Nişabur taraflarında kurulan eğitim öğretim kurumlarına bu isim verilmiştir (Baltacı, 1976).

Medreseler, müderrisinin yevmiyesine göre, küçükten büyüğe doğru onlu, onbeşli, onsekizli, yirmili, yirmibeşli, otuzlu, otuzbeşli, kırklı, ellili, altmışlı olarak adlandırılırlardı. Ayrıca, halkın konuşma dili Türkçe olmasına karşın, medreselerin öğrenim dili Arapça'dır (Kütükoğlu, 2000).

Medreseler tıp, hukuk, mühendislik ve müderrislik (öğretmenlik) alanlarında devletin üst düzeyinde görev alacak olan kişileri yetiştiren kurumlar olma niteliğini taşır. Osmanlı Devleti'nde özel bir yeri olan **Müderrisler**, medreseden mezun olduktan sonra, Anadolu ya da Rumeli tarafında görev istemesine bağlı olarak Kazaskerler tarafından **matlâb** denilen listeye alınır ve bekleme süresine geçirilirdi. Bu sırada bekleme süreci içinde olan müderris adayı, kadrolu bir müderrisin yanında çalışarak kendini geliştirmeye çalışırdı (Baltacı, 1976 ve Akyüz, 1999).

Medreseden mezun olan kişiye **öğretmen ünvanı** verilmeden, bekleyen anlamında **mülâzım** kelimesi uygun bulunmuş ve bu yönteme de **mülâzemet** adı verilmiştir. Özellikle mülâzemet süreci içinde, öğretmen adayı bir okulda kadrolu öğretmenin deneyimlerinden faydalanarak, kendini geliştirmektedir. Bir çeşit staj devresi olan mülâzımlık süresinin 2 ya da 3 yıl sürdüğü bilinmektedir. Bu uygulama, Osmanlı İmparatorluğu'nun Gerileme Dönemine kadar "öğretmen yetiştirmeye" ne kadar önem ve değer verdiğinin ve ne kadar saygın bir meslek olduğunun bir kanıtı niteliğini taşımaktadır. Halbuki sözü edilen dönemlerde Avrupa'da bilimle uğraşanlar "büyücü" olarak vasıflandırılıp, ateşte yakılmışlardır (Baltacı, 1976 ve Akyüz, 1999).

Osmanlı Devletinin kuruluşu olan 1299 yılından itibaren, Fatih Sultan Mehmet tarafından 1453'te İstanbul'un fethine kadar medreselerde yenileşme, yeniden yapılanma hareketlerine gidilmemesine rağmen, iyi bir eğitim verildiği ve dünya çapında ün yapmış pek çok bilim adamı yetiştiği bilinmektedir. Avrupalılar'ın sürekli kendilerine mâl ettikleri bilimsel çalışmaların, aslında büyük Türk Bilginleri tarafından gerçekleştirildiği ispatlanmış bir hakikattir.

Tezin konusunu ilgilendirmesi sebebiyle, Türkler'in tarih boyunca matematik alanında yaptıkları çalışmalar dikkate değer niteliktedir. 8. yüzyıldan itibaren 15. yüzyıla kadar çeşitli bilim dallarında özellikle matematik alanında buluşlar yaparak, sayısız eserler vermişlerdir.

Bilim ve Ütopya Dergisi 2000 Nisan sayısında, Matematik alanında çalışmalarıyla ün yapmış olan Türk Bilim adamlarının araştırmaları hakkında verilen bilgilere göre:

- **İbn-i Türk el Ceylî** 8. yüzyılda yaşamış, aritmetik ve sayılar teorisi ile uğraşmış ilk Türk matematikçisidir.
- İbn-i Türk el Ceylî'nin torunu olan **Ebu Berze** de sayılar teorisi ile ilgilenmiş bir matematikçisidir.

- Muhammed İbn-i Musa el Harzemi 9. yüzyılda yaşamış, cebirle uğraşarak matematiğe yeni bir yön veren, cebir kelimesini matematikte ilk kullanan ve eserleri Lâtince'ye çevrilen bir Türk bilginidir.

- Aristo'dan sonra gelen ve ikinci öğretmen anlamına gelen "Hoca-i Sani" olarak anılan **Farabi,** 10. yüzyılda yaşamış, yüzden fazla eser vermiş ve bu eserleri pek çok dile çevrilmiş olan bir Türk bilginidir. Eserlerinin konuları felsefe, psikoloji, ahlâk, siyaset, edebiyat, özellikle mantık, geometri ve matematik olmuştur.

- Yine 10. yüzyıla adını altın harflerle yazdıran **Ebül Vefa,** astronomi ile ilgilenmenin yanında, trigonometride tanjant , sekant ve kotanjantı bulup kullanan ve ilk trigonometri tablosunu düzenleyen büyük Türk bilginidir.

- **Nasireddin Tûsi** de hocası **Birûni** ile trigonometri üzerinde çalışmış bir Türk bilim adamıdır.

- 11. yüzyıl matematikçilerinden biri olan **Kûşyar Bin Lebban** aritmetik, trigonometri ve astronomiye ilişkin eserler yazmış bir Türk'tür.

- Avrupalılar'ın tıp kitaplarını Latince'ye çevirerek 500 yıldan fazla bir süre ders kitabı olarak okuttukları **İbni Sina** ayrıca, geometri ve astronomiyle de yakından ilgilenen büyük bir bilim adamıdır.

- 14. yüzyılda yaptırdığı rasathane ile dünyaca üne kavuşan **Uluğ Bey** astronomi ile ilgili bir çok eserler vermiştir. Bunlardan astronomi ile ilgili bir eseri de Oxford'da basılarak okutulmuştur.

- 15. yüzyılda ise Uluğ Bey'in rasathanesinde çalışarak astronomiye damgasını vuran **Ali Kuşcu** da matematik ve astronomi üzerine pek çok eser vermiştir.

15. yüzyılda köklü ve kalıcı değişiklikler yapılamasa da Fatih Sultan Mehmet, ilk düzenleme çalışmalarını başlatan Osmanlı hükümdarı olarak bilinmektedir. Fatih, Osmanlı Devleti'nin iyi eğitim görmüş kişilere ihtiyacının arttığını düşünerek, fethin hemen ardından İstanbul'daki 8 kiliseyi medreseye çevirmiş, ancak bu binaların fiziki şartları eğitim-öğretim yapmaya uygun olmadığından, çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Öğrencilere ve öğretmenlere en kaliteli hizmeti vermeye çabalayarak, eğitime yatırım yapmanın kalkınmanın yapı taşını oluşturacağı inancını benimseyen ilk Osmanlı hükümdarı ünvanına sahiptir (Akyüz, 1999).

Fatih Sultan Mehmet, çok iyi bir eğitim alarak büyütüldüğü için, medreselerdeki eğitimle bizzat kendisi ilgilenmiş, bu kurumların durumları hakkında bilgileri özel defterine yazarak, ayrıca sınav heyetlerine de başkanlık etmiştir. Toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla kurulmuş **Fatih Külliyeleri** de yine Fatih zamanında yapılan düzenleme hareketlerindendir. Külliyelerde, medrese, ilkokul (sıbyan mektepleri), kütüphane, eczane, darüşşifa, hamam, imarethane, misafirhane ve cami bulunmaktadır (Akyüz, 1999).

Fatih, dinsel ağırlıklı derslerin azaltılarak, yerine bilimsel derslerin programa ilâve edilmesini istemiştir. Ayrıca, öğretmen yetiştirecek medreselerin ders programlarının da farklı olması gerektiğini düşünmüştür. Bunun için de, müfredata Adâb-ı Mubahase – **Tartışma Kuralları** ve Usûl-i Tedris – **Öğretim Yöntemleri** adlı dersler eklenmiş, fakat, **Fıkıh** dersine ihtiyaç duyulmadığı için programdan çıkartılmıştır. Bu yenilikler sadece Türk eğitim tarihinde değil, dünya eğitim tarihinde de çok önemli yenilik ve gelişmelerdir (Akyüz,1999).

Fatih Sultan Mehmet'in düzenlediği ve geliştirdiği **Enderun Mektebi** de Türk eğitim tarihinde çok özel bir yere sahiptir. Enderun Mektebi, Topkapı Saray'ının içinde kurulmuş olup, sarayda, orduda ve hükümet işlerinde çalışacak kişileri yetiştiren kurumlardır (Ültanır, 2000). Amerikalı eğitimci Kazamias'ın Platon'un idealindeki okul olarak nitelediği "Enderun" aynı zamanda üstün zekâlılara yönelik olarak açılan bir okul olarak görülmektedir (Erdoğan, 2002).

Tablo 2.3.1

Fatih'in Medreselere Getirdiği Yeni Düzenlemeler

Çeşitli düzeylerdeki Medreselerin adları	Okunan başlıca ders kitapları	Kitabın ilgili olduğu bilim dalı	Müderrisin maaşı
Hâşiye-i Tecrid	Emsile, Bina, Maksut Avâmil, İzhar, Kâfiye Şerh-i Tevâli, Metâlî Telvih Hâşiye-i Tecrid Şerh-i Ferâiz Mutavvel (Ayrıca, yanda gösterilen bilimlerde çeşitli kitaplar 16. yüzyılın ortasına kadar bazı medreselerde okutulmuştur).	Sarf Nahiv Akâid-Kelâm Usûl-i Fıkıh Kelâm Fıkıh Belâgat Hesap Hendese Heyet İlm-i Hikmet, Hikemiyat Tarih Coğrafya	20-25 akçe
Miftah	Hâşiye-i Tecrid Şerh-i Miftah Tenkih ve Tavzih Mesâbih	Kelâm Belâgat, Maânî Fıkıh, Usûl-i Fıkıh Hadis	30-35 "
Kırklı ve Hariç elli	Miftâh-ul Ulûm Tavzih Meşârik, Hidaye Şerh-i Mevâkıf Buharî, Müslim, Mesabih	Belâgat Usûl-i Fıkıh Hadis, Fıkıh Kelâm Hadis	50 "
Dahil elli	Hidaye Telvih Buharî Keşşaf, Beyzavî	Fıkıh Usûl-i Fıkıh Hadis Tefsir	50 "
Altmışlı	(Aynı)		60 "
Sahn	Fatih, Süleymaniye, Ayasofya medreselerindeki dersler ile bazı altmışlı medreselerdeki dersler		60'dan çok

Kaynak: Yahya Akyüz, 1999, s.59.

Yukarıdaki tabloda medreselerin dereceleri yukarıdan aşağıya doğru yükselmektedir.

Osmanlı İmparatorluğu, Fatih Sultan Mehmet, II. Bayezit, Yavuz Sultan Selim ve Kanuni Sultan Süleyman ile **Yükselme Dönemi'**ni yaşayarak eğitim konusunda Avrupa'dan ilerde bir çağdaşlık göstermişlerdir. Altın çağını yaşayan Osmanlı, Kanuni'nin ölümüyle birlikte **Duraklama Dönemi'**ne başlamış ve doğal olarak bunun etkileri büyük ölçüde eğitim alanına yansımıştır.

Medreselerdeki eğitim sisteminin bozulmasındaki faktörler göz önüne alındığında:

- Siyasetin, eğitimi ve bilimi baskı altına alması,
- Bilimin, imanla karıştırılması,
- Aklî ve müspet bilimlerin ders programlarından çıkarılarak, dinî ve hukukî bilimlerin öğretilmesi,
- Müderris olabilmek için medrese mezunu olma şartının kaldırılması,
- Müderrisliğe (öğretmenliğe) atanma yöntemlerinin değiştirilerek kötüye kullanılması,
- Öğrenciler ve müderrislerdeki disiplin anlayışının bozulması,
- Bilimde Batı ile karşılaştırmalar yapılmaması,
- Eğitimin içinde bulunduğu yetersiz durumun farkına varılamaması,
- Eğitimde ezberciliğin ön plâna geçmesi,
- Bilimsel gelişmelere artık önem verilmemesi,
- Maliye, Ordu gibi devlet kurumlarının bozulması,
- Ahlâk anlayışının değer kaybetmesi,
- Öğrencilerdeki disiplin anlayışının bozulması,
- Müderrislerin görevlerini ihmal etmeleri ya da hiç yapmamaları (Akyüz, 1982 ve Akyüz, 1999) olduğu görülmektedir. Bu bozulma nedenleri geçmişten ders alınması noktasında ayrıca önem taşımaktadır.

D. Osmanlı İmparatorluğu'nun Eğitimde İlk Yapılandırma Dönemi (1776 – 1839)

Osmanlılar, savaş yenilgileri sonucunda, Avrupa'da topraklarını yitirmeye başladığından dolayı yenileşme hareketlerine ihtiyaç duymuşlardır. Bu dönemde, I. Abdülhamit, III.Selim ve II.Mahmut **medreselerden sonra, ilk yüksek öğretim kurumlarını** açan hükümdarlar olma özelliğine sahiptirler. Açılan bu yüksek öğretim kurumları: 1776'da Mühendishane-i Bahri-i Hümayûn, 1795'te Mühendishane-i Berri-i Hümâyûn, 1827'de Tıphane-i Âmire ve Cerrahhane-i Mamure, 1834 yılında da Mekteb-i Fünûn-ı Harbiye'dir. Bu kurumların açılmaları, dönemin eğitimde yenileşme hareketlerinin başlangıcı olarak kabul edilir.

Prof. Dr. Yahya Akyüz, (1982) bu dönemde eğitimde yenileşme hareketlerini şöyle açıklamıştır:

- Eğitimde yenileşmeye askerî okulların açılması ile başlanarak, bu okullarda **yabancı öğretmenlere** görev verilmiş ve **Batı dilleri** ders programlarına dahil edilmiştir.
- 1826 yılında "hayırlı olay" anlamına gelen Vak'a-î Hayrîye'nin gerçekleştirilmesi ile Yeniçeri Ocağı kaldırılmış ve medrese zihniyeti önemli bir destekçisini kaybetmiştir.
- İlk kez bu dönemde **ilköğretim zorunluluğu** getirilmiştir.
- Osmanlı İmparatorluğu'nun 1830'lu yıllarda Batı ile ilişkilerinin artmasıyla **Avrupa'ya öğrenciler gönderilmiştir.**
- 17. yüzyılda sanayi devriminde yaşanan atakla birlikte, Avrupa'da ortaya çıkan eğitim ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik olarak açılan okullar, başarılarını kısa sürede ispat ederek, hızla yaygınlaşmışlardır.
- Takvim-î Vekâî adıyla yayınlanan **ilk Türkçe gazete,** toplumun eğitim ve kültür düzeyini olumlu yönde etkilemiştir.

1839'da Rüşdiye Mektepleri, yüksek öğretim kurumlarına öğrenci hazırlamayı ve devlet örgütlerine memur yetiştirmeyi amaçlayan, Arapça, gramer, sözlü anlatım, aritmetik ve Kur'an dersleri verilen, ilköğretim sonrası ortaöğretim kurumu olma niteliğini taşıyacak şekilde düzenlenmiş bir eğitim kurumudur (Ültanır, 2000).

E. Tanzimat Dönemi (1839 – 1876)

Sultan Abdülmecid 1839'da tahta çıkınca **Tanzimat Fermanı** anlamına gelen Gülhane Hatt-ı Hümâyûnu adında bir ferman yayınlayarak siyasal, sosyal ve özellikle eğitim alanında bazı düzenlemeler yapılacağını duyurmuş, aynı doğrultuda da Islahat Fermanı yayınlanmıştır. Devleti felakete gidişten kurtaracak birinci sebep olarak, **eğitimin geliştirilmesi** ilk adımda yapılması gereken bir program olarak düşünülmüştür. İkinci sebep ise, Avrupa'nın düşmanca tavırları ve baskıları yüzünden, Avrupa kamuoyunu kazanma umudu taşımışlardır (Akyüz, 1999).

Akyüz'ün **Türk Eğitim Tarihi** (Akyüz, 1999) adlı eserinden, Saracaloğlu'nun **Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması** (Saracaloğlu, 1992) adlı yayınlanmış doktora çalışmasından, Cho'nun **Güney Kore Eğitim Sistemi ile Türkiye Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması** (Cho, 1997) adlı yüksek lisans tezinden, Eşme'nin **Yüksek Öğretmen Okulları** (Eşme, 2001) ve Ültanır'ın **Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi** adlı kaynaklardan faydalanarak Tanzimat Döneminde eğitim alanında yapılan ıslahat hareketleri şöyle özetlenebilir:

- Eğitim bir bilim olarak görülmeye ve eğitim kitapları yazılmaya başlanmıştır.
- Eğitimde yenileşmeleri uygulama görevi, aydın kesim olan öğretmenlere verilmiştir.
- Avrupa'nın bilim, eğitim ve teknolojisinden yararlanma ihtiyacı görülmüştür. Pek çok yeni okul açılmış ve programlarına yaşama yönelik dersler konmuştur.
- Kızlar için de, erkekler için de **5 yıl süreyle ilköğretim zorunluluğu** getirilmiştir.

- 1859'da kızlar için, Sultanahmet **Kız Rüşdiyesi** açılmıştır.
- Tanzimat Döneminde, rüştiyeler ile Darülfünûn arasında lise denilen bir kademenin olmaması sebebiyle, 1849'da İstanbul'da liseye denk **Darülmaarif** kurulmuştur.
- 1846'da medreseler dışında Avrupa benzeri ilk yüksek öğretim kurumu olan **Darülfünûn'**un kurulması kararlaştırılmış, açılışı ancak 1863'te gerçekleştirilerek, Batılılaşma yolunda, dini gelenek ve etkilerden uzak, modern bir eğitim amaçlanmıştır. Fakat o tarihte Darülfünûn'a Rüşdiye mezunu öğrencilerin alınması düşünüldüğünden dolayı tam bir yüksek öğretim kurumu niteliğine ulaşamamıştır. 1865 yılına kadar kurum faaliyetine devam etmiş, fakat derslerin yapıldığı bina ile birlikte 4000 kadar kitabın yanması sonucu kapatılmıştır.
- **1848 yılında ise ilk kez medreselerden bağımsız, Darülmuallimîn adıyla öğretmen yetiştiren bir kurum açılmıştır.** Nitelikli öğretmen yetiştirmek amacıyla, 1851'de **Darülmuallimîn Nizamnamesi** uygulamaya geçirilerek, az sayıda ve sınavla öğrenci alınmış, eğitim süresi 3 yıl olarak belirlenmiştir. **Ders verme, Öğretim Yöntemi, Farsça, Aritmetik, Geometri, Alan Ölçümü, Astronomi ve Coğrafya** programda yer alan derslerdir.
- 1859'da İstanbul'da ilk kez **Cevri Kalfa Kız Rüştiyesi** ile kız çocukları ortaöğretime başlatılmıştır.
- 1868'de **İstanbul'da ilkokula öğretmen yetiştiren Dârülmuallimîn-i Sıbyan** açılarak ülkenin her bir yanına yayılmıştır.
- Özellikle, **öğretim yöntemleri** anlamına gelen "usûl-i cedîd" esaslarına göre öğretmen yetiştirme amaçlanmıştır.
- Eğitim yönetiminde yeni bir örgütlenmeye gidilerek, 1869'da **Millî Eğitim Bakanlığı** anlamında **Maarif-i Umûmiye Nezareti** kurulmuş ve 1869 yılında **Maarif-i Umûmiye Nizamnamesi** ile 4 yıllık rüştiyelerin

üzerinde, öğretim süresi 3 yıl olan **İdadî** okulları açılmıştır. Bu okullarda okutulan dersler Türkçe, Fransızca, hendese, hesap, kimya, resim, coğrafya, tarih ve mantıktır.

- Galatasaray'da Batı ülkelerindeki lise yapısı esas alınarak, ilk **Mekteb-i Sultanî** açılmıştır.

- 1869'da **kız okullarına öğretmen yetiştirmek için** , Sıbyan ve Rüşdiye şubelerinden oluşan **Dârülmuallimât** kurulması kararlaştırılmıştır. Bu okulda da dersi anlatan erkek öğretmenler için ise yaşlı ve çirkin olması şartı uygulanıyordu. **Dârülmullimat'ın sıbyan okullarına öğretmen yetiştiren bölümü 2 yıl, Rüştiye mektebine öğretmen yetiştiren bölümü ise 3 yıldır.**

- 1876 tarihli **Kanun-ı Esasî** ile de tüm Osmanlı yurttaşları için eğitimin birinci kademesinde bu mecburiyet anayasal bir boyut kazanmıştır.

- Bu dönemde, eğitimdeki katı düşünce sisteminin yerini, nispeten daha yumuşak bir eğitim anlayışı almıştır.

- Tanzimat Dönemi sonunda, bütün imparatorlukta 4'ü İstanbul, 3'ü taşrada olmak üzere 7 Darülmuallimîn kurulmuş, ve 62'si kız olmak üzere, 313 öğrenci öğrenim görmüş, olmasına rağmen hiçbir zaman öğretmen ihtiyacı karşılanamamıştır.

F. I. Meşrutiyet Dönemi (1876-1908)

Akyüz (1999), 1876 yılında, devletin iç ve dış problemleri çok büyük boyutlara ulaşmış olduğunu, bundan ötürü, **Genç Osmanlılar** denen aydın kesimin fikrî mücadelelerini yaymaya çalıştıklarını ifade etmiştir. 1876 yılı süresince başa geçirilen padişahlar için de, halk için de son derece çalkantılı bir dönem olduğunu ifade etmektedir.

Sultan II. Abdülhamit, 1876'da tahta çıkarıldıktan sonra, Kanun-i Esasî ilân edilmiş ve ilk parlamento kurularak, I. Meşrutiyet dönemi başlamıştır. Ancak II.

Abdülhamit Doğu Karadeniz'deki savaş yenilgisini ve Osmanlı–Rus Savaşını bahane ederek 1878'de parlamentoyu kapatmış, böylece **Mutlakiyet Dönemi** başlamıştır (Saracaloğlu, 1992).

Darülmuallimînler ile ilgili hükümler değiştirilerek, **Darülmuallimîn, İptidaiye, Rüşdiye ve Âliye şubeleri olarak tekrar düzenlenmiştir. Darülmuallimîn'in İptidaiye bölümü ilkokullara, Rüştiye ve Âliye bölümleri ise ortaokullara öğretmen yetiştirmiştir.** Öğretmenliği teşvik etmek amacıyla, alınan öğrencilerin masrafları tamamıyla devlet tarafından karşılanmış, buna karşılık kendilerine mecburi hizmet şartı getirilmiştir. Mutlakiyet Döneminde daha çok ilkokul öğretmeni yetiştirmeye önem verilmiştir. Bu dönemde, nicel yapıda ele alındığında, pek çok okul açılmış olmasına rağmen, nitelik yönünden bir gelişme sağlanamamıştır (Öztürk, 1998).

G. II. Meşrutiyet Dönemi (1908-1919)

1908 yılında parlamentonun tekrar açılmasıyla birlikte meşrutiyet dönemi başlamıştır. Dönemin başında, aşırı hürriyetçi bir hava yayılarak , bu durum okullara da yansımıştır. Okullarda yaratılan anarşi sonucu oluşan 31 Mart olayı bastırıldıktan sonra okullarda da disiplin sağlanmıştır. Sultan II. Abdülhamit bir yıl sonra tahttan indirilmiş ve yerine kardeşi Beşinci Mehmet geçmiştir. Bu dönemde Osmanlılar hızla toprak kaybettiklerinden, aydınlar, "Devletin ancak eğitim ve öğretmenler tarafından kurtarılabileceği" görüşünü yaymaya çalışmışlardır (Saracaloğlu, 1992).

1891 yılında kurulan İstanbul Darülmullimin-i Âliye öğrencileri, derslerin bir kısmını kendi okullarında, bir kısmını da Darülfünun'da yaparak, böylece eğitim sisteminde fakültelere bağlı bir öğretmen okulu modeli geliştirilmiştir. Bundan bir yıl sonra da Darülmullimin-i Âliye kapatılarak, öğrenciler Darülfünun'a gönderilmiş, fakat 1910'da tekrar açılmıştır. Darülmullimin'e müdür olarak atanan Satı Bey, Avrupa'da eğitim alıp ülkesine dönmüş kişilere ders verdirmekte olup, bunlardan bazıları: Ali Nusret, Hamdullah Suphi, Tevfik Fikret, Hamit Bey ve İsmail Hakkı (Baltacıoğlu) olarak sayılabilir. Ayrıca, İstanbul Darülmuallimat, da bu dönem içinde bayan öğretmenler de yetiştirilmiştir (Akyüz,1999 ve Öztürk, 1998).

Darülfünun'da da, 1912 yılında iyileştirme hareketlerine gidilerek yabancı öğretim elemanları davet edilmiş, fakat 1919 yılı başında, yabancı hocaların ayrılmasıyla kurum sarsılmıştır (Akyüz, 1999).

2.3.2 Cumhuriyet Dönemi (1923 - ...)

A. Kurtuluş Savaşı Dönemi

Kurtuluş Savaşı Dönemi'nde öğretmen yetiştirmeye ilişkin önemli bir değişiklik olmamıştır. Ancak öğretmenlerin **ulusal uyanış** fikrinin gerçekleştirilmesinde önemli hizmetleri olmuştur. Mustafa Kemal Atatürk, savaş yıllarında, Ankara'da yapılan eğitim kongresindeki konuşmasında, ***"millî bir eğitim almış yeni bir insan tipinin yetiştirilerek, millî varlığını korumasının en temel değer olduğunu"*** vurgulamıştır. Üniversite ve yüksek okullarda ders veren değerli hocalar mitingler düzenleyerek, millî kurtuluş davasının haklı olduğunu her yerde anlatarak halkı bilinçlendirmişlerdir. (Saracaloğlu, 1992 ve Akyüz, 1999).

1923'te Cumhuriyetin ilânı ve Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün cumhurbaşkanı olması ile birlikte, Türk Eğitim Tarihinde yeni bir sayfa açılmıştır. Gazi Mustafa Kemal, o yıllarda ülkenin pek çok yerinde yaptığı konuşmalarda, hemen hemen her seferinde eğitime ve öğretmen yetiştirmeye verilmesi gereken önem üzerinde ısrarla durmuştur. 1925 yılında, İzmir Erkek Öğretmen Okulunda, yaptığı bir konuşmasında görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

"Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir. Öğretmenden, eğiticiden yoksun bir millet, henüz millet adını almak istidadını kazanamamıştır. Ona alelâde bir kütle denir, millet denemez. Bir kütle millet olabilmek için mutlaka eğiticilere, öğretmenlere muhtaçtır. Onlardır ki bir toplumu hakikî millet haline koyarlar (...) Cumhuriyet sizden yüksek hizmet bekliyor."

Gazi Mustafa Kemal'in de üzerinde ısrarla durduğu eğitimi yakından ilgilendiren bir başka konu şudur: Özellikle Ziya Gökalp, Mehmet Âkif ve Kâzım Karabekir tarafından, hem Kurtuluş Savaşı süresince hem sonraki yıllarda tarikat ve tekkelerin çağdaş Türk toplumu üzerindeki büyük sakıncaları vurgulanmasına rağmen

uzun bir süre çözüm bulunamamış nihayet, 1924 yılında **öğretimlerin birleştirilmesi** anlamına gelen **Tevhid-i Tedrisat** Kanunu çıkarılarak, tüm okullar Maarif Nezaretine bağlanmış ve eğitim-öğretimde ulusal anlamda bir bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır (Akyüz, 1999).

B. Öğretmen Yetiştiren Köy Enstitüleri ve Eğitmen Kursları

Cemil Öztürk'ün **Türkiye'de Dünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar** adlı eserinde **Köy Öğretmen Okulları** ve **Eğitmen Kursları** hakkında şu bilgilere yer verilmektedir. Gazi Mustafa Kemal Atatürk, Kurtuluş Savaşı döneminde köylü vatandaşların tefeci ve ağaların elinde ezildiğini görerek, Türkiye'nin güçlü bir devlet olması için bu büyük kitlenin çağın koşullarına göre bilgi ve teknikle donatılmasını istemiştir. Mustafa Kemal Atatürk, şehir öğretmeni yetiştirme alanında olduğu gibi, köy öğretmeni yetiştirme alanında da köklü girişimlerde bulunmuş ve köy halkının bilinçlenmesinde, kalkınmasında da çok başarılı olmuştur (Öztürk, 1998).

1926 yılında **Köy Muallim Mektebi Müfredat Talimatnamesi**'ne göre ve 1927 yılında köy öğretmen okulları müfredat programı düzenlenmiştir. 1927-1928 eğitim-öğretim yılında da başlangıçta, Kayseri ve Denizli'de üç yıl eğitim süreli olmak üzere **Köy Muallim Mektepleri** açılmıştır. Bu okullarda 3. sınıfın bahar yarıyılında, öğrenciler tatbikat mektebinde "ders verme" uygulaması yapmakta ve civar köylerdeki okulları ziyaret ederek gözlemlerde bulunmaktaydılar.

Köydeki öğretmeni, köyün iktisadi hayatında faal hale getirmek için, ayrıca **eğitmen kursları** açılmıştır. Bu kurslarda ilköğretim müfettişleri tarafından organize edilen, 8-10 kişilik gruplara, bir öğretmen okulu mezunu öğretmen, bir ziraat teknisyeni ve yapı usta okulu mezunu bir inşaat öğretmeni dersler vermişlerdir. Başlangıçta eğitmen kurslarının faaliyeti bir plân ve programa dayanmamıştır.

Semerci, (1989) **Türkiye'de İleri Atılımlar ve Köy Enstitüleri** adlı eserinde ifade ettiği gibi, Mustafa Kemal Atatürk Kurtuluş Savaşını kazandıran köylünün içten desteğini unutamadığından, sık sık "Anadolu köylüsünün savaşın en ağır yükünü canı pahasına sırtına yüklendiğini" vurgulamıştır. Bu sebeple, köylü kitlesinin okutularak, uygarlığın bütün nimetlerinden onların da yararlanmasını istemiştir. Bunun yanı sıra,

şehirli öğretmeni köyde uzun süre öğretmen olarak tutmak da başlı başına bir iş olup, zorlukları ve büyük fedakârlıkları göze almaya mecburlardı. Bütün bu sebeplerden ötürü, 1940'da Köy Enstitüleri yasa tasarısı, TBMM'de oy çokluğu ile kabul edilerek, Köy Muallim Mektepleri **Köy Enstitülerine** dönüştürülmüştür.

Köy Enstitülerinin amacı, köylüyü kente çekmek değil, köylünün köyüne ve toprağına sevgi ile bağlı kalıp, çalışmasını sağlamaktır. Köy Enstitülerine kabul edilecek öğrenciler için, köyde yaşamış ve köy okullarından mezun olmaları şartı getirilmiştir. Bu konu hakkında Kâzım Karabekir ise "Yasa tasarısı büyük bir ihtiyacı karşılayacağı kesindir. Fakat, sadece köy okullarında yaşamış olanlar değil kentlerde yaşamış olan öğrenciler de Köy Enstitüleri'ne kabul edilmelidir ki ulusumuz birbiriyle kaynaşsın" fikrini savunmaktaydı.

Köy Enstitüsünde çalışan öğretmen ve öğrenciler enstitü binasını, yolunu, kanalizasyonunu kendileri yapıyorlardı. Mezun olan öğretmenlere, meslek yaşamlarında gerekli olan tarım aletleri, kitaplar, at, inek, koyun gibi hayvanlar; bayanlara ise, dikiş makinası, örgü makinası, dokuma tezgâhı ve ütü takımları verilerek, öğretmenlerin bu araçlarla köylerde üretici eğitim atılımını gerçekleştirmeleri teşvik edilmekteydi (Semerci, 1989).

Ayrıca, çalışan öğretmenlere bir takım imkânlar tanınarak; maaşları artırılmış, ailesinin geçimi için okul arazisi ve işletmesinden yararlanma hakkı da tanınmıştır. Böylece, bu durum hem devlet bütçesine ağır bir yük getirmemekte, hem de öğretmenler çalıştıkları köylere maddi ve manevi olarak bağlanmaktaydılar. Yalnız 1952'de, Talim ve Terbiye Dairesi, köy enstitülerinin arzu edilen hizmeti veremediğini ileri sürerek kapatılmasını öngören bir program değişikliği yapmıştır. Bunun sonucu olarak da 1954 yılında köy enstitüleri tümüyle geleneksel ilköğretmen okullarıyla birleştirilmiştir (Öztürk, 1998).

C. Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretmen Okulları

Özellikle Atatürk Dönemi'nde, öğretmenlerin titizlikle yetiştirilmesi üzerinde durularak, öğretmenlik mesleğinin saygınlık kazanmasına neden olmuştur. Darülfünun'a bağlanan İstanbul Darülmuallimin-i Âliye'nin Âli kısmının adı **Yüksek**

Muallim Mektebi olarak değiştirilmiş ve 1924-1925 öğretim yılında, öğrenime başlamıştır. Yüksek Muallim Mektebi yönetmeliğine göre öğrencilerin seçtikleri branşlar: Matematik, fizik-kimya, tabiat, edebiyat, felsefe, tarih, coğrafya ve güzel sanatlardır. **Yüksek Muallim Mektebi** 1934 tarihinde **İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu** adını alarak, o yıllarda Fransa Yüksek Öğretmen Okulu niteliğindeki bir yapıya yaklaşılmaya çalışılmıştır (Eşme, 2001).

Yıllarca süren siyasi spekülasyonlar sonucu 1950 yılının başında Yüksek Öğretmen Okulu kapatılmıştır. Buna rağmen, yine aynı yıl Yüksek Öğretmen Okulu adı altında tekrar açılmıştır. Fakat bu yıllarda sanayileşme yolunda atılan adımlar nedeniyle, öğretmenlik mesleği yerine mühendislik alanlarında iş imkânları doğmuş olup, o türde alanlara doğru talepler artmaya başlamıştır. 1960 tarihinde de **Ankara Yüksek Öğretmen Okulu** fiilen açılmış olmakla birlikte, siyasi problemler nedeniyle, öğrenime 1978 yılına kadar devam edilmiştir. 1978'de Yüksek Öğretmen Okulları resmen kapatılmıştır. Fakat buna rağmen, Yüksek Öğretmen Okulu'na alternatif arayışlar daha 1940'lı yıllarda başlamıştır (Eşme, 2001).

1926'da orta okul ve dengi okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla Konya'da **Orta Muallim Mektebi** açılmış, bir yıl sonra Ankara'ya taşınarak, 1929'da da **Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü** olmuştur. 1932'lerden sonra Matematik, Fizik ve Tarih-Coğrafya gibi yeni bölümler eklenmiştir. Ortaokul ve liseye öğretmen yetiştiren bu kurumların öğrenim süresi 1967'de 3 yıl olarak tespit edilmiş, daha sonra, **1946'da Gazi Eğitim Enstitüsü** şeklinde isim değişikliği yapılmıştır (Öztürk, 1998).

D. Cumhuriyet Döneminde İlk Üniversite

Çağdaşlaşma çabaları içinde olan Türkiye, bir taraftan kendi olanakları ile çalışırken, diğer taraftan da Gazi Mustafa Kemal Atatürk, 1930 yıllarında çareyi John Dewey gibi büyük eğitimcileri ülkeye davet ederek, onlardan değerlendirme ve iyileştirme raporları hazırlamalarını talep etmiştir. 1932 yılında ise, Darülfünun'nun ıslahı için İsviçre'den Prof. Dr. Albert Malche davet edilmiş ve günümüzün üniversitesi olabilecek düzeydeki Darülfünun'da inceleme yapması istenmiştir. İnceleme sonucu

hazırladığı raporda belirttiği aksaklıklar göz önüne alınarak Darülfünun kaldırılmış, yerine **İstanbul Üniversitesi** kurulmuştur. Malche'ın inceleme sonucu tespit ettiği aksaklılar aşağıda sıralanmıştır.

- Fakülteler arasında bilimsel işbirliği yoktur.
- Hocalar ders vermekle yetinmekte, araştırma yapmamaktadır.
- Çevirileri tez olarak kabul etmektedir.
- Dersler esnasında yüzeysel not tutturulmaktadır.
- Hocaların öğrencilere danışmanlık yapacağı zaman yoktur.
- Hocalar kurum dışındaki özel işlerini ön plânda tutmaktadırlar.
- Hocalar arasında bilimsel bir işbirliği yerine çekişme, sürtüşme, nefret ve makam ihtirası hâkimdir (Akyüz 1999 ve Öztürk, 1998).

Bu tespitlerin günümüzde de geçerli olması dikkat çekicidir.

1933 – 1952 yılları arasında Türkiye'de kalan ve ayrılırken Türkiye'deki eğitim sistemi üzerine bir rapor hazırlayan, Ord. Prof. Philippe Schwartz, **1933 Reformunun** üniversitelerde özerkliği kaldırmakla beklenen sonucu vermemesinin sebeplerini,

- "Bir çok Türk aydınının yetersizlik duygusu içinde olması ve bunun sonucunda gerçekten çalışkan olanları çekememesi" ve

- "Bu aydınların bilimsel çalışmaya değil, mevki ve makamlara, özel işlere önem vermeleri" olarak göstermiştir (Akyüz 1999).

E. Öğretmen Yetiştiren Eğitim Enstitüleri

1946 yılından itibaren, orta okul ve liseye öğretmen yetiştiren, büyük şehirlerde sayıları 18'i bulan, eğitim süresi 2 ile 3 yıl olan **Eğitim Enstitüleri** açılmıştır. Enstitüde ihtiyaca göre, Türkçe, Sosyal Bilgiler (Tarih-Coğrafya-Yurttaşlık Bilgisi), Matematik, Fen ve Tabiat Bilgileri, Eğitim, Resim-iş, İngilizce, Almanca ve Tarım bölümleri açılmıştır. Eğitim Enstitüsüne alınacak öğrencilerin kabul şartları, Millî Eğitim Bakanlığı Plânlama-Araştırma ve Koordinasyon Dairesi tarafından üstlenilmiştir (Kabahasanoğlu, 1976).

1946 yılında, Üniversiteler Kanunu ile üniversitelere tekrar özerklik hakları verilmiş, 1961 ve 1971 anayasaları ile yüksek öğretim kurumlarında yeniden düzenlemelere gidilmiştir. 1973'te ise 1750 sayılı Üniversiteler kanunu yayınlanmıştır.

1973 tarihli Millî Eğitim Temel Kanunu ile, tüm öğretmenlerin çok daha iyi eğitim alarak mezun olmaları gerektiği göz önüne alınarak yüksek öğrenim görmeleri şartı getirilmiştir. Ayrıca, öğretmen yetiştiren kurumlarda yeniden düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu bizzat hocaların kendileri tarafından dile getirilmektedir. Örneğin: 1973 yılında müdür yardımcısı olarak göreve başlayarak kuruma 30 yıl hizmet veren, Eğitim Enstitüsü yıllarından, günümüz Atatürk Eğitim Fakültesi 2003 yılına kadar değişiklikleri yakından takip ederek, objektif izlenimlerini, 1976 yılında kaleme aldığı **Eğitim Enstitüleri** adlı kitabında derleyen Vahap Kabahasanoğlu, kurum hakkındaki görüşlerini şöyle dile getirmiştir: " Öğretmen yetiştiren kurumlar olarak, Ankara Gazi Eğitim ve İstanbul Atatürk Eğitim Enstitüsü ülkemiz eğitimine yön vermesine rağmen, yetiştirdiğimiz neslin nitelikli olup olmaması tamamıyla bu kurumlara bağlıdır. Eğer Eğitim Enstitülerine gereken önem verilmezse, gerekli ıslahat yapılmazsa, eğitim reformları asla gerçekleştirilemez. Bunun sebebi, gerek eğitim-öğretimde ve gerekse yönetimde yapılacak yeniliklerin, yapılandırmaların uygulamasını yine eğitim enstitülerinden mezun olacak kişiler yapacaktır. Bu yüzden, meslek bilgisi ve öğretmenlik formasyonunun kaliteli olabilmesi için öğretim süresinin 4 yıla çıkarılması gerekmektedir" (Kabahasanoğlu, 1976).

Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı, (1998) öğretmen yetiştirmeye verilen büyük önem neticesinde, eğitim sisteminin geliştirilmesi konusunda büyük çapta bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçları, **Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi** adlı bir yayında toplanmıştır. Bu yayında yeni düzenlemeler hakkında şu bilgilere yer verilmiştir: **Öğretmen yetiştiren Eğitim Enstitüleri 1978-1979 yıllarında önemli bir değişiklik geçirerek, öğrenim süresi 4 yıla çıkarılmıştır.** Eğitim Enstitülerinde, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih-Coğrafya, Coğrafya-Tarih, Matematik-Fizik, Fizik-Matematik, Fizik-Kimya, Kimya-Fizik, Kimya-Biyoloji, Biyoloji-Kimya, İngilizce, Fransızca, Almanca, Resim-İş, Müzik, Beden Eğitimi, Eğitim olmak üzere yan-branş fonksiyonunu da içeren 16 bölüm

organize edilmiştir. Bu organizasyonla birlikte, bölümlerde yeniden yapılanma ve branşlarda ihtisaslaşmaya gidilerek, amaç, hem ortaokullara, hem de liselere öğretmen yetiştirmek olmuştur.

Eğitim Enstitülerinde, ortaokul ve liseye öğretmen yetiştirme amaçlanırken, bölümlerdeki ihtisaslaşma neticesinde, yetişen öğretmenlerin sadece lise düzeyinde öğretmenlik yapabilecekleri bir kurum haline gelmiştir. Bu düzenleme sonrası, Eğitim Enstitüsünün statüsü, neredeyse üniversitelerin Fen-Edebiyat Fakülteleriyle paralel hale gelmiş, ancak bu arada ilköğretim ikinci kademe olan 6-7-8 sınıflarına branş öğretmeni yetiştirme büyük bir ihmale uğramıştır (Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı, 1998).

F. Öğretmen Yetiştiren Eğitim Fakülteleri

1982 yılı öncesi sadece Eğitim Estitülerinden mezun olanlar öğretmen olmaya hak kazanıyorlardı. Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları ise sadece matematikçi olarak mezun oluyordu.

1982 yılı sonrası sadece Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları Pedagojik Formayon Sertifikası için Eğitim Fakültelerinden, eğitim dersleri alarak da öğretmenlik yapmaya hak kazanıyorlardı.

Türk eğitim sisteminde bir reform yapmayı plânlayan Türk hükümeti, **6 Kasım 1982 yılında, 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu**'nu yürürlüğe geçirmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu tarafından yapılan bu düzenleme ile, bütün öğretmen yetiştiren Eğitim Enstitüleri, 4 yıllık **Eğitim Fakültelerine** dönüştürülerek, yüksek öğretimde yeni ve kapsamlı bir düzenlemeye gidilmiştir (Öztürk, 1998).

Bu düzenlemelere göre: Bölümlerde uzmanlaşma derinleşerek ve yan alanlardan vazgeçilerek, tek bir alanda (Matematik, Fizik, Tarih gibi) öğretmen yetiştirilmeye çalışılmıştır. Liseye özgü derslerle yetiştirilmiş olarak mezun olan öğretmenlerin, Millî Eğitim Bakanlığının her yıl devlet okullarının öğretmen ihtiyacını belirlemesi sonucu, bir kısmı liselerde öğretmenlik, bir kısmı da ilköğretim okulları ikinci kademe olan 6, 7 ve 8. sınıflarda branş öğretmeni olarak çalışmak zorunda kalmışlardır.

Fakat bunun sonucunda, liseye özgü dersler alarak yetişmiş olan öğretmenler, ilköğretim ikinci kademede alan dersleri verirken çok güçlük çektikleri gözlenmiştir. Sadece lise düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerin, 6, 7 ve 8. sınıflarda **öğrenme alanındaki kuramları** öğretemediklerinden dolayı, dersler düşük düzeyde kalmış ve bu öğrencilerden verim alınamamıştır. Üstelik sözü edilen lise öğretmenleri, ilköğretim ikinci kademede çalışmaktan hep çekinmişlerdir (Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı, (1998).

Sonuçta, öğretmen yetiştirme görevini üstlenen Eğitim Fakülteleri, 1982 yılından itibaren eğitim sistemimizin ihtiyacı olan nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine önemli katkı getirirken, bazı alanlarda yanlış yapılanma ve eğilimler nedeniyle hızla değişen ülkemiz koşullarına ayak uyduramaz hale gelmişlerdir.

G. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma Hareketleri

1990'lar itibarı ile bakıldığında Eğitim Fakültelerimizde bir misyon karmaşası olduğu, yani bazı alanlarda öğretmen yetiştirmenin fakültelerimizin öncelikli misyonları içinde görülmediği saptanmıştır. Eğitim Fakültelerimizin bazı alanlarında "bilim ve temel araştırma yapma" gerekçesi altında öğretmen yetiştirme ikinci plâna itilmiştir. Bu eğilimin bir sonucu olarak, bazı alanlarda eğitim sistemimizin ihtiyacından fazla öğretmen yetiştirilirken, ilköğretim ikinci kademe, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği gibi bazı kritik alanlarda sayısal olarak kısa sürede kapanması imkânsız öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmıştır (YÖK Başkanlığı, 1998, Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi).

Bu durumun yol açtığı olumsuzlukları giderebilmek maksadıyla, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine nitelikli öğretmen yetiştirme açısından, yeniden düzenleme çalışmalarının yapılması gerekmiştir. Ancak, Yüksek Öğretim Kurulu ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen yetiştirme ve istihdam etme konusundaki koordinasyon eksiklikleri yüzünden öğretmen ihtiyacının karşılanmasına yönelik yeniden yapılanma çalışmaları zamanında yapılamamıştır. **1990'lı yılların ortalarına kadar,** özellikle ilköğretim ikinci kademeye öğretmen yetiştirme ihtiyacı ihmâl edilmiştir (YÖK

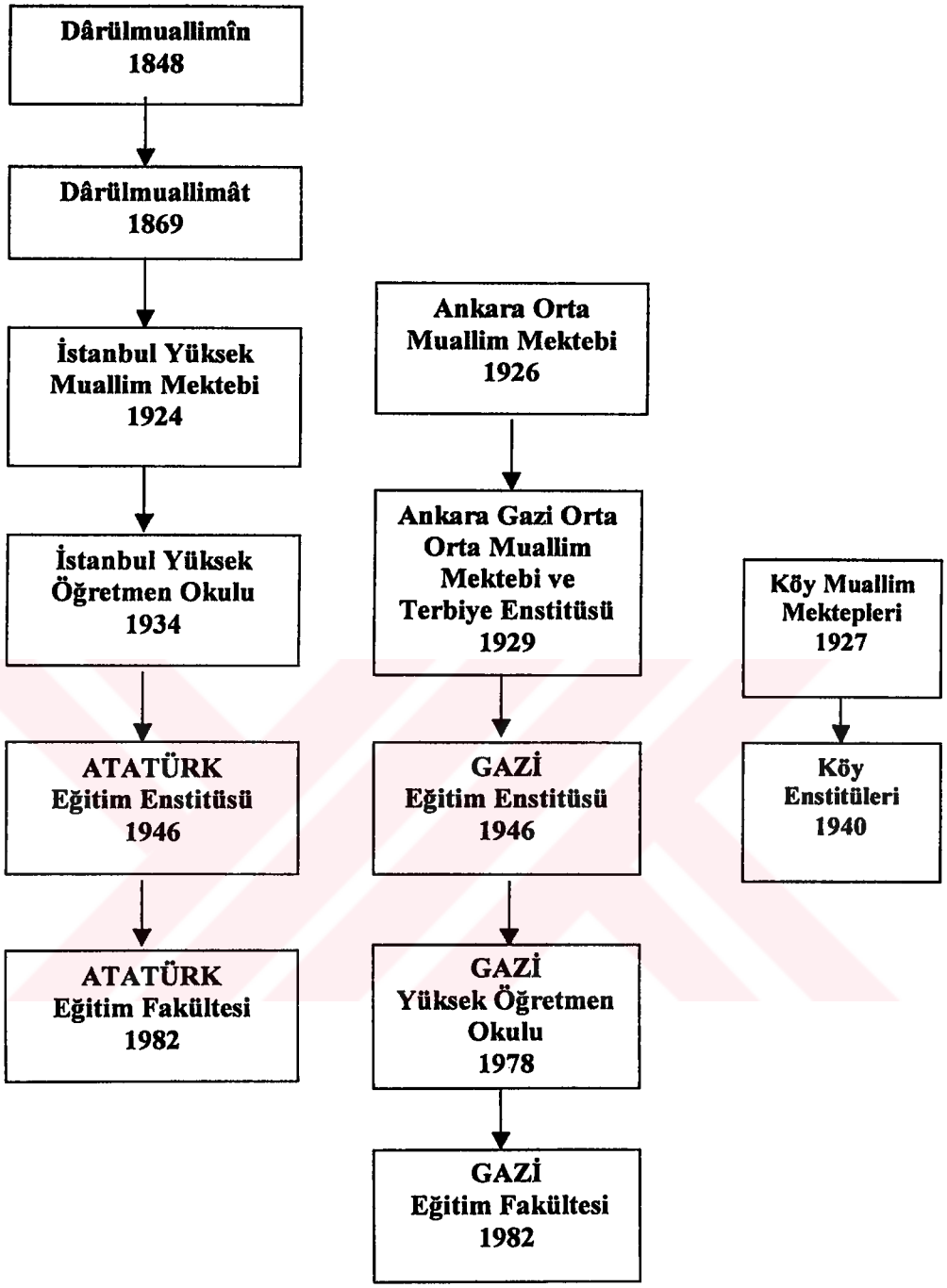
Başkanlığı, 1998, Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi).

1970-1980 yılları arasında yaşanan toplumsal, siyasal ve ekonomik olayların doğurduğu sancılı dönem sonucu, **1982'de** öğretmen yetiştirilmesi Bakanlıktan alınıp, üniversitelere devredilince politik sakıncalar ortadan kalkmış, artık öğretmen yetiştirme işinde nicelikten çok niteliğe önem verilmiştir (YÖK Başkanlığı, 1998, Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi).

YÖK 1997 tarihli karar ile Eğitim Fakültelerinde **Yeniden Yapılanmaya** gitmiştir. Bu yeniden yapılanmanın temel özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Eğitim Fakültelerinde her okul düzeyine uygun bölüm ve programlar açılması ve bölümlerin içinde Ana Bilim Dallarının açılması.
- Türkçe öğretmenliğine önem verilmesi.
- Özel öğretim yöntemlerinin öğretimine önem verilmesi.
- Bazı derslerin programdan çıkarılması.
- Orta öğretimde sosyal, fen ve matematik alanları öğretmenlerinin tezsiz yüksek lisans düzeyinde yetiştirilmesi (YÖK Başkanlığı, 1998, Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi).

1998-1999 eğitim öğretim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan bu Yeniden Yapılanmanın temel amacı ülkenin ihtiyaçlarına cevap verebilecek daha nitelikli öğretmenler yetiştirmektir. Bu çerçevede yukarıda sözü edilen bir dizi etkinlik gerçekleştirilmiş ve bu yapılanma çalışmaları günümüzde de halen devam etmektedir. Bu tez çalışmasının yapılmasındaki neden, bu yeniden yapılanma çalışmalarına katkıda bulunabilmektir.



Şekil 2.3.1 Türkiye'de Öğretmen Yetiştiren Okulların Tarihsel Gelişimi

2.4 Amerikan Eğitim Sisteminde Öğretmen Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

2.4.1 Genel Amerikan Eğitim Tarihi

Amerika Birleşik Devletleri 50 eyaletten oluşmaktadır. Her eyaletin kendi anayasası, eyalet vatandaşlarının seçtiği eyalet valisi, meclisi, mahkemesi ve bütçesi bulunmaktadır. Eyalet meclislerine, kendi sınırları içerisinde kanun çıkarma ve vergi toplama yetkisi verilmiştir. Eyaletlerin yönetilmesinde, federal hükümetin rolü kontrol düzeyinde değil, karşılıklı anlayış içinde, işbirliği yapan iki ortağın davranışları düzeyindedir. Eğitimde de, federal hükümetin rolü kontrol niteliğinde değil, federal yardım yapmak ve eyaletleri yönlendirme doğrultusundadır (Meyer, 1963).

Amerika Birleşik Devletleri'nin tarihi, politik sistemi, coğrafi konumu ve nüfus yapısı eğitim sistemini hem şekil bakımından, hem de fonskiyonları bakımından önemli ölçüde etkilemiştir (Church ve Sedlak, 1976).

Amerika'daki eğitim tarihi konusundaki otoritelerden Lawrence Cremin'e göre, Amerikan Eğitim Sistemi'nin tarihsel evreleri şöyle sıralanabilir: (Cremin, 1977)

A. Koloni devri,
B. Ulusallaşma devri,
C. Kentleşme ve metropolitan deneyim,
D. Endüstrileşme ve mesleki eğitim devri,
E. Devlet okulları akımı.

A. Koloni Devri

15. yüzyılın sonlarında ve 16. yüzyılda İspanyol, İngiliz ve Fransız denizcileri Kuzey Amerika kıtasının çeşitli bölgelerini keşfetmişlerdir. 17. yüzyılda ise Hollandalılar, İngiliz ve Fransızlar Amerika topraklarında yerleşik koloniler kurmaya başlamışlardır. Kolonilerini genişletmek için sözü edilen ülkeler arasında çatışmalar olmasına rağmen ülkeye genelde İngilizler hâkim olmuştur. Ayrıca ülkenin güney bölgelerinde çeşitli işlerde çalıştırılmak üzere Afrika'dan köleler getirilmiş ve kölelik 1650 yılında yasallaştırılmıştır (Akyol, 1991).

Yukarıda sözü edildiği gibi, tarihin en büyük muhaceretlerinden biri Amerika'ya göçtür. Göç edenler, asalet ya da servet sahibi kişiler değil, fakir, baskıdan kurtulmak isteyen, özgürlüğe koşan insanlardan oluşmaktadır. Bu yüzden, ilk kolonilerde feodal Avrupaî kurum ve gelenekler kök salmıştır. İmkân ve şartlara göre gelişen eğitime halk sahiplenmiştir. Amerika Birliğinde 13 koloni federasyon teşkil etmiştir. Bu koloniler ayrı ayrı, kendi bağımsızlıklarında titizlik göstermekte ve hiçbir koloni kendi kuruluşundan uzak bulunan bir hükümete (federal Hükümet) tam bir güven duymamaktadır (Lauwerys, Varış ve Neff, 1971, s.107).

Amerika Birleşik Devletleri kurulmadan önce, Koloni Devrinde eğitim-öğretim etkinlikleri kilisenin kontrolünde yapılmaktaydı. Dolayısıyla bu yıllarda ne kadar kilise varsa o kadar farklı eğitim sisteminin varolduğu söylenebilir. Bu yıllardaki okulların temel işlevi, İncil'i öğretmek ve ait olunan mezhebin ilkelerini benimsetmek çerçevesinde odaklaşmıştır (Erdoğan,2000, s.59).

B. Ulusallaşma Devri

1763 yılından başlayarak, çeşitli koloniler İngiliz sömürgecilik idaresine karşı baş kaldırmaya başlamıştır. Philadelphia'da toplanan 13 koloni temsilcileri 1776 yılında bağımsızlıklarını ilân ederek, Amerika Birleşik Devletleri'ni kurmuşlardır (Akyol, 1991).

Amerika Birleşik Devletleri'nin kurulmasıyla birlikte ulusal düzeyde hissedilen ihtiyaçlar ön plâna çıkmaya başlamıştır. Ancak devletin yapısı ulusal düzeyde duyulan ihtiyaçları karşılayacak şekilde değildir. Bu durum eğitimde federal sistemin oluşmasına yol açmıştır. Bu dönem eğitimde ulusallaşma devrinin başlangıcı olarak kabul edilebilir (Erdoğan,2000, s.59).

İlk anayasa, eğitim işinin yürütülmesini kolonilerin kurdukları devletlere bırakmıştır. Bununla beraber Amerika'nın kuruluşundan itibaren Federal Hükümet, eğitime çeşitli yönlerden yardım etmiş ve federal yönden belirli bir ödenek eğitime ayrılmıştır. Fakat bu maddî yardım hiçbir zaman Federal hükümete kontrol hakkı vermemiştir. Buna göre Amerikan sistemi, eğitimde başlıca yasal otorite olarak devleti tanımaktadır (Lauwerys, Varış ve Neff, 1971, s.107).

C. Kentleşme ve Metropolitan Deneyimi

1783 yılında Paris Antlaşmasının imzalanmasıyla, İngiltere'yle koloniler arasındaki savaş sona ermiştir. Bu antlaşmayla İngiltere Amerika'nın bağımsızlığını tanımıştır. 1787 yılında kabul edilen Amerika Birleşik Devletleri Anayasası bazı değişiklik ve eklemelerle hala yürürlüktedir. 19. yüzyılın ilk yarısında Amerika, İngiltere'yle tekrar savaşarak bağımsızlığını güçlendirmiş, ayrıca 1846 - 1848 Meksika savaşıyla yeni topraklar kazanmış ve Amerika'yı oluşturan eyaletlerin sayısı 30'a yükselmiştir (Akyol, 1991).

Kuruluştan sonra, eğitimde federal sistem içinde eyaletlerin söz sahibi olmaya başladığı bir dönem olup, 18. yüzyılın sonlarında **kentleşmenin** yaygınlaşmasıyla **metropolitan deneyim** yaşanmaya başlamıştır. 18. yüzyılın sonları ile 19. yüzyılın ilk yıllarında endüstrinin gelişmesi sonucu mesleki eğitim konusunda önemli adımlar atılmıştır. Çoğulcu bir yapıya dayanan Amerikan toplumunda, eğitimde değişik grupların ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla çok kültürlü eğitim uygulamalarına gidilmiştir (Erdoğan, 2000).

D. Endüstrileşme ve Meslekî Eğitim Devri

Amerika'da teknik ve meslekî eğitimi kuran ilk yasal hareket, 1862 Morrill Yasasıdır. Amerikalılar "meslekî" anlamına gelen **vocational** terimini kullanarak hem teknik, hem pratik alanlarda temel eğitim veren öğrenim kurumları açmışlardır. Bu alanlar ticaret endüstrisi, tarım ve ev ekonomisi olarak belirlenmiştir. Teknik ve meslekî eğitim ortaöğretim kurumlarında verilmekte olup, isteyen öğrencilere üniversiteye devam edebilme şansı da tanınmıştır (Türkoğlu, 1998).

Amerikan eğitim felsefesi, her ferdin potansiyelleri, ilgi ve yeteneklerinin varolduğu inancı üzerine kurulmuştur. Her ne kadar günümüzde teknoloji, otomasyon, biyolojik ve psikolojik araştırmalar bu inancı sarsmış olmasına rağmen, Amerikan toplumu "çevresindeki kurumların, imkân ve şartların" insanın gelişmesinde büyük etkenler olduğuna inanmaktadır (Lauwerys, Varış ve Neff, 1971, s.107).

E. Devlet Okulları Akımı

Robert L. Church (Church, 1976) **Education in the United States** adlı eserinde, 1776 yılında bağımsızlığını ilân eden Amerika Birleşik Devletlerinin 1776'dan 1975'e kadar olan Amerikan eğitim fikirlerinin ve kurumlarının sosyal tarihini kronolojik olarak şöyle incelemiştir: Amerikan cemiyetinin tümünü göze alarak, okulların Amerika'da nasıl hem demokrasi aracı hem de eşitsizlik aracı olduğunu, okul sisteminin nasıl geliştiğini ortaya koymuştur. Bunun yanında, Amerikan cemiyet hayatında okulların rollerini, okulların sosyal hayatın ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde nasıl değiştiğini ve bunun cemiyet üzerindeki etkilerini incelemiştir.

Education in the United States adlı eserde, 1800'lerdeki genel ilkokullar hareketinden, 1960'lardaki okulların ırk ve etnik özellikli öğrenciler açısından birleştirilmesi kavgalarından, anaokulu hareketinden, kitlelere lise eğitimi vermeyi öneren yenilik hareketlerinden, 1970'lerde eğitimde eşitliğin değişen standartlarına kadar Amerika'da eğitimde eşitliğe verilen önemi işlemiştir.

Aynı zamanda, eğitim kurumlarının, sosyal eşitsizlik tabanlı statükoyu koruma eğilimlerini incelemiştir. **19. yüzyılda fakirler için meslek okulları ve elit tabaka için üniversite** şeklinde oluşan eğitimin ortaya çıkması ile geriye dönüş yapan genel ilkokullar kavramını araştırır ve 20. yüzyılda ortaya çıkan zekâ testleri ve taraması ile eğitimde sınıflandırma yapmanın doğru olup olmadığını değerlendirir. Amerikan demokrasisinde kitle eğitiminin yeri ve eğitimde sosyal değişim yaratma üzerine, geniş bakış açıları sunar. Robert L. Church yukarıda adı geçen eserinde Amerikan Eğitim tarihi sürecini araştırarak, kronolojik olarak beş bölüm altında ortaya koymuştur:

a. Yeni Kurulan Amerika'da Eğitim (1776-1830)

Amerika'nın ikinci başkanı Jefferson'un kurduğu bölge okulları bu devrin ilk yarısına damgasını vurmuştur. Bu okulların amacı, tüm vatandaşlara okuma yazma eğitimi vermek, çocuklara daha yüksek seviyede eğitim görme imkânı sağlamak, liderlerin eğitimli olmalarını zorlayarak eğitimli gençlere fırsatlar sunmak ve yeni neslin eğitimini Avrupa yerine Amerika'da sürdürmesini sağlamaktır.

Bu dönemin ikinci yarısında, bölge okulları, bölgesel seviyede eşitliği sağlarken, öğrencilere lise ve üstü seviyede eğitim vererek, üstünlük sağlayacak okullar da açılmaya başlanmıştır. **Koloni devrinde 9 olan kolej sayısı,** 1776 ile 1860 yılları arasında 173'e çıkmıştır. Yirminci yüzyıla kadar bu kolejlerden biri üniversiteye dönüşüp yaşamına devam etmiştir.

b. Genel İlkokullar Reformu (1830-1860)

1830-1860 döneminde, genel ilkokul sistemini yeniden düzenlemek için 1830'larda, tüm eyaletlerde ortak çalışmalar başlatılmıştır. Bu hareket, federal hükümetin başlattığı ortak bir hareket değil, bölgesel idarecilerin birbirinden görerek ve duyarak başlattığı bir harekettir. Bu hareketin üç amacı vardır. Birincisi, Amerika'da yaşayan her beyaz çocuğa parasız ilkokul eğitimi sağlamak, ikincisi, bu hareket için gerekli eğitim elemanlarını yetiştirmek ve üçüncüsü de, bölge okulları üzerinde bir şekilde eyalet otoritesini sağlamaktır. **En büyük hedef ise, okula devamı sürdürebilmektir.**

c. Genel İlkokullar Kavramından Uzaklaşma (1840-1920)

Genel ilkokullar kavramından uzaklaşma, 1840-1920 yıllarında genel ilkokullarda eğitimin ne olması gerektiği üzerine tam anlaşma sağlanamadığı için, bu eğitim hareketi zamanla hızını kesmiş ve beklenen iyileştirmeleri verememiştir. Bilhassa, toplumun içindeki faklı sınıfların, farklı eğitim beklentileri içine girmeleri buna sebep olmuştur.

1880 yıllarında resmi devlet okullarına devam edenlerin oranı her on yılda bir artmıştır. Fakat **reformistlerin amacı, öğrencilerin ilerde toplumda üstlenecekleri role göre eğitim veren okullar için, yapılanma çalışmalarını başlatmaktır.** Bu yıllarda, çeşitli meslekler üzerine eğitim veren okullar gündeme gelerek, popüler olmaya başlamıştır. Bu durumda, özel ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim sisteminde değişimler olmuş ve mevcut kolejler araştırma üniversitelerine dönüştürülerek yenileri kurulmuştur. Cornell, John Hopkins, Stanford, Chicago Üniversiteleri, Wisconsin, Michigan, California eyalet üniversiteleri bu devrin sözü edilen üniversiteleridir.

Ayrıca, üniversiteler öğrencilere seçebilecekleri çok zengin müfredatlar sunmaya başlamışlardır.

d. Okul ve Cemiyet: Eğitimde İlericilik Hareketi (1890-1940)

1896 yıllarından itibaren, Amerikan toplumunun yönlendirilmesi konusundaki ilerici düşünce hareketleri, eğitimi de derinden etkilemiştir. Bu devirdeki reformcular, sosyal bilimciler ve eğitimciler, **Adam Smith'in "Bırakın yapsınlar!"** felsefesini reddetmekle kalmayıp, 19. yüzyılın bireycilik üzerine yoğunlaşmasını ve bir cemiyetin parçaların bütünü olduğuna dair fikirleri reddetmişlerdir.

Toplumun bir kısmı cemiyetin, onu teşkil eden bireylerden ayrı ve daha büyük bir hayatı olduğu fikrini ortaya atmışlardır. Reformcular ise, bireyin kendisinin sahip olduğu entellektüel ve ahlâki başarısının, bireyin sosyal cemiyete katkısına dönüşmesini istemişlerdir. **Reformcuların anahtar kelimeleri cemiyet, sosyal hizmet, birlikte çalışma ve başarma** olarak eğitim çevrelerine de yayılmıştır.

1890'larda liseler, Amerikan resmi eğitiminin küçük bir kısmını kaplarken, 1920'lere gelindiğinde, Amerikan eğitim kurumları arasında özel bir yer almıştır. Liselerin imajı değişerek, daha çok kolejlere gidecek öğrencileri yetiştiren elit tabakaya ait bir kurum olma özelliğine dönüşmüş olup, öğrencileri hayata hazırlayan kitle eğitiminin en önemli bir parçası haline gelmiştir. 1917 yılında, eğitim reformlarına ulusal bir amaç eklenmiş ve okullar sosyal kurumlar arasında can alıcı bir konuma getirilmiştir.

e. Genel İlkokullar Kavramının Yeniden Tanımlanması (1940-1975)

İkinci Dünya Savaşı sonrası, Amerikan Eğitim Sistemi, çok geniş değişikliklere sahne olmuştur. Cemiyet, okullara daha önce kendilerinden hiç beklenmeyen sosyal görevler yüklemiştir. Bu yeni hareket toplumdan değil, dışardan üniversite profesörlerinden gelmiştir. Soğuk savaş döneminde Amerikan üstünlüğünü devam ettirmek isteyen orta tabaka üstü ekonomik gruptan gelen aileler, çocuklarına üniversite kapılarının açılabilmesinde, üniversite hazırlık eğitiminin rolü üzerinde ısrarla

durmuşlardır. Bu nedenle de, okullardaki akademik müfredatın güçlendirilmesini istemişlerdir.

Toplumdaki azınlık grupları ve bunların destekçileri ikinci bir baskı unsuru olarak kabul edilmiştir. Bu sözü edilen gruplar da, diğer gruplarla rahatça rekabet edebilmelerini sağlayacak şekilde, okulların kendilerini eğitmelerini istemişlerdir. 1957'de SSCB'nin uzaya gönderdiği ilk uydu, bu gruba istediği kozu vermiş ve nihayet gerçek sebep ortaya çıkmıştır. Amerikan eğitim sistemi, entellektüel eğitimin maliyeti nedeniyle, diğer gerçekleri gözardı etmiştir.

1950'lerde; Amerikalılar, kendilerini komünizm tehlikesine karşı savaşta güçlendirecek bir eğitim, 1960'larda ise; Amerika'da eğitimde eşitliği tekrar gündeme getirerek fakirlik ve ırk ayırımı ile savaşacak bir eğitim istemişlerdir.

Özetlemek gerekirse; Amerika Birleşik Devletleri'nde 1960'lara kadar eğitimin yaygınlaştırılmasına ve toplumun eğitimle ilgili problemlerine ağırlık vermeye çalışılmıştır. **1910'dan 1960'a kadar 5-17 yaş arası gençlerin okullaşma oranı % 35'den %70'e çıkarılmış**, bunun yanı sıra, yine bu yıllarda, yükseköğretimde dünyada en yüksek okullaşma oranına sahip olmuştur (Erdoğan, 2000).

SSCB'nin uzaya ilk uyduyu Amerikalılardan önce göndermesi ile Amerika'da eğitimin yaygınlaştırılması öncelikli amaç olmaktan çıkmış ve seçkinlerin eğitimine dayalı geleneksel Avrupa okul sistemlerine doğru bir yönelme başlamıştır. Bütün bunlara rağmen, genel olarak okullaşma oranı hızla artarak, **1997 yılı itibarıyla ilköğretim kademesinde okullaşma oranı % 99, lise kademesinde % 97 ve üniversite seviyesinde % 81 olmuştur.** Okullaşma oranlarının artışına paralel olarak, öğretmen sayılarının artışı için de çeşitli yollar denenmiştir. **1991-2001 yılları arasında ilköğretim seviyesinde öğrenci sayılarındaki % 11.5'luk artışa karşılık öğretmen sayılarında % 21.2'lik bir artış olmuştur** (National Center for Education Statistics, 2003).

Harvard Üniversitesi'nin, bir çıraklık okulu şeklinde kurulmasıyla birlikte **Amerika'da yüksek öğretim 1636'da başlamış** kabul edilmektedir. 350 yılı aşan sürede, Amerikan Yüksek Öğretimi yıllık 150 milyar dolarlık getirisi olan bir kurum

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURU... DOKÜMANTASYON MERK...

haline gelmiştir. **Yaklaşık 3700 Amerikan kolej ve üniversitesi 700 000'i aşan öğretim üyeleriyle yılda 1.5 milyona yakın mezun vermektedir** (National Center for Education Statistics, 2003).

İlk ve orta öğretimde olduğu gibi, yüksek öğretimde de eğitimin kalitesinin düştüğü konusunda raporlar yayınlanıp yetkililer uyarılmıştır (Bloom, 1987).

Carnegie, **Foundation for the Advancement of Teaching** adlı raporuna göre, 1980'lerde Amerikan 2 ve 4 yıllık kolej ve üniversitelerin görevlerini hakkıyla yapamadıkları için, reforma ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir (Boyer, 1987).

Carnegie, raporunda, lisans eğitiminin can alıcı noktalarını ortaya koyan sekiz gerilim noktası, şu şekilde tespit etmiştir:

1. **Orta öğretimden üniversiteye geçişteki süreksizlik**

   Kolejlere kabul edilen öğrencilerin pek çoğu, başarı için gerekli, güzel yazma, okuma ve matematik becerilerinden yoksun yetiştiklerinden öğrenciler bu sistemi gelişi-güzel bulmuşlardır.

2. **Hedeflerde karışıklık**

   Öğrenci kapmaya çalışan ve pazar şartları ile yönetilen kolejler, misyonlarını kaybederek, kısa sürede ve dar bir alanda meslek sahibi yapma telaşı dominant bir motif olmuştur.

3. **Öğretim üyelerinin bağlılık motiflerinin değişmesi**

   Üniversitede daimi kadro kapma ve yükselme ihtirası yanında, araştırma ve yayınlara yoğunlaşma yaygın hale gelmiştir. Halbuki, iyi bir lisans eğitimi için, öğretim üyelerinin, kendilerini öğrencilerine etkin ve verimli bir eğitim vermeye adaması gerekmektedir.

4. Sınıfta uyum sağlama ve yaratıcılık arasında gerilim

Sınıflarda ciddi bir entellektüel alışverişten bahsedilememektedir. Öğretim üyeleri de öğrencilerin pasif olmalarından şikâyet ederek öğrencilerin ilgisinin sadece "Anlatılan konu sınavda gelecek!" denildiğinde artmasının öğretim üyesi-öğrenci arasındaki ilişkiyi zedelemekte ve gerilime sebep olmaktadır.

5. Kampüs hayatının yarattığı uyumsuzluk

Kampüste yaşayan öğrenciler için, akademik ve sosyal hayat arasında uçurum ortaya çıkmaya başlamıştır.

6. Kolejlerin idaresi üzerinde anlaşmazlık

Kolej idarecileri, birbirleriyle anlaşamayan gruplar arasında kalmışlardır. Öğretim üyeleri de, bulundukları kurumdan ziyade, kendi sahalarına daha fazla ilgi gösterdiklerinden dolayı, öğrenciler de idareye katılmak istemişlerdir.

7. Başarılı bir kolej eğitiminin nasıl ölçüleceği üzerinde anlaşmazlık

Eğitimciler, kanun koyucular, aileler ve öğrenciler, artan bir şekilde, ülkenin kolejlerinde ne derece iyi bir eğitim yapılıp yapılmadığını sorgulamaya başlamışlardır.

8. Kolej ve dış dünya arasındaki rahatsız edici ayırım

Yüksek öğretimde, gerçek hayattan, entellektüel ve sosyal boyuttan bir izolasyon göze çarpmaktadır. Bu izolasyon öğretim üyelerinin etkinliğini ve öğrencilerin dış dünyaya bakışını sınırlamaktadır.

Carnegie'nin, **Foundation for the Advancement of Teaching** raporunda yer alan bilgilere göre, bir özetleme yapılacak olursa: Çok alanda öğrencilere fazla opsiyon sunma uğruna, gerçek hayattan bağlantıları koparılarak, birtakım beceriler kazandıran programlar gündemi almıştır. Lisans öğrencilerinin, öğrendiklerini kampüs dışındaki hayata uygulayabilecek, disiplinlerarası bağlantılar yapabilecek bir çekirdek program eğitimine ihtiyaçları vardır. Kaliteli öğretim üyelerinin olması gerektiği bilinmesine

rağmen, kolejler öğrencileri iyi yetiştirmeye çok az destek vermişlerdir. Öğretim üyelerine de, öğrencilerle birebir eğitimin önemli olduğu vurgulanmasına rağmen, performansları, araştırma ve yayınlarına göre değerlendirilmiştir. Bunun bir sonucu olarak; kolejlerde mezuniyet oranları % 50'lere düşmüş olup, öğretim üyelerinin % 70'i, ilgilerinin araştırmadan ziyade, öğretmek olduğunu söylemelerine rağmen, kendini eğitime adayan öğretim üyeleri daimi kadro ve terfi alamadıkları zaman, yaptıkları hatanın farkına varmışlardır.

Benzer şekilde, 1993 yılında yayınlanan, **The National Commission on Excellence in Education**'ın, **A Nation at Risk** adlı raporunda da, Amerikan eğitiminde eksik görülen pek çok nokta gün ışığına çıkarılmıştır. Bu rapor ve bunun arkasından gelen diğer raporlar, öğrencilerden akademik başarıların beklendiği bu asırda, öğrencilerin başarılarında görülen düşüşü gözler önüne sermiştir (Darling-Hammond ve Cobb, 1996).

Bu raporları, Carnegie **Forum on Education and Economy** (1986), **Holmes Group** (1986) ve **National Governer's Association** (1986) raporları takip etmiştir. Raporlarda, profesyonel öğretmenlik ihtiyacı vurgulanarak, eğitimin iyileştirilmesi gerektiği tekrarlanmıştır (Darling-Hammond ve Berry, 1988). Bu raporların yarattığı dalgalanmada, Amerikan okullarını enformasyon-tabanlı bir ekonomi için yeniden yapılandırırken, okulların ve öğretim işinin misyonu da yeniden tanımlanmıştır. Öğretmenlerden beklenenler, sadece müfredatı öğretmek değil, öğrenmeye gelenlerin ihtiyaçlarıyla bağlantı kurmak ve onları desteklemek gerektiği vurgulanmıştır (Darling-Hammond, 1990).

2.4.2 Amerika'da Öğretmen Eğitimi Tarihi

Amerika Birleşik Devletleri'nde ilk **öğretmen eğitimi** kurumu kavramı, New York eyaletinin Troy şehrinde, Emma Willard'ın 1814 yılında kurduğu Troy Kadınlar Semineri'nden gelişerek oluşmuştur (Spring, 1986).

Massachusetts eyaleti tarafından finanse edilen, ilk resmi öğretmen okulları 1839 yılında Lexington ve Barre şehirlerinde açılmıştır. İlk yüksek okul (kolej) - eğitim bölümü, Pennsylvania'da Washington Kolejinde 1831 yılında faaliyete geçmiştir.

Öğretmen eğitimi için bölümler Missouri Üniversitesinde 1846 yılında, Wisconsin Üniversitesinde 1849 yılında, Iowa Üniversitesinde 1855 yılında ve Michigan Üniversitesinde 1879 yılında faaliyete geçmiştir. James Carter tarafından, 1827 yılında İlk özel öğretmen okulu Lancaster, Massachusetts'de açılmıştır.

1899 ve 1929 yılları arasında öğretmen okulları öğretmen kolejlerine ve daha sonra eyalet kolejleri/üniversitelerine dönüşmüştür. Aynı şekilde 1905-1930 yılları arasında, üniversitelerdeki eğitim bölümleri bir metamorfoz geçirerek eğitim fakültelerine dönüşmüşlerdir (Şekil 2.4.1). Üniversitelerin eğitim bölümleri/fakülteleri ise, öğrenci ve öğretim üyesi bakımından, 50 yıl öncesine kadar aslında erkeklerin yoğun olduğu kurumlar olmuştur (Ginsburg, 1988).

Amerika'da büyük etkisi olan sosyal güçler ve kurumsal öğretmen yetiştirme metodlarının gelişimi arasında, diğer ülkelerde görülmeyen, ilişkiler mevcuttur. Bu da, ülkenin kapitalist özelliklerinden ve ataerkil cemiyet yapısından ileri gelmektedir (Ginsburg, 1988). Öğretmen eğitiminin geleneksel tarihi, okulların geleneksel tarihi gibi, evrimsel ve fonksiyonel bir gelişim gösterirler, bu söz dikkate alındığında, öğretmen okulları, eğitim kolejleri ve üniversitelerdeki eğitim fakülteleri/bölümleri, cemiyete yapacakları katkıya ihtiyaç duyulduğunda ancak ortaya çıkmışlardır. Bu ihtiyaç değiştiğinde, onlar da zamanla değişmişlerdir.

A. İlkokula Öğretmen Yetiştiren Kurumlar

Genel İlkokullar gelişen cemiyetteki ihtiyaçlara cevap vermek için açılmış, Genel İlkokulların da, öğretmene ihtiyacı olduğu için, öğretmen okulları açılmıştır. Kapitalizm, endüstri devrimi, bilimsel araştırmaların ve öğrenme merakının artması Batı toplumunun yapısını sürekli olarak değiştirmiş ve resmi eğitim bu kültür dünyasının çalışması için büyük bir ihtiyaç olmuştur. Bu sürece paralel olarak, bu okullar için öğretmen yetiştirme yeni bir önem kazanmıştır (Beggs, 1965).

Öğretmen okulları da, doğal bir evrim sonucu, kendilerini değişen ekonomik ve sosyal şartlara adapte etmişlerdir (Harper, 1939). Aynı evrimin sonucu, üniversiteler öğretmeyi diğer meslekler gibi bir meslek kabul ederek, üniversitelerdeki eğitim bölümleri eğitim fakültelerine dönüşmüştür (Pangburn, 1932). Böylece, öğretmenlerin

de, profesyonel kariyerleri için, uzun ve kendine özgü teknik bir hazırlığa gerek duyduğu kabul edilmiştir. Columbia Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi'nin ilk dekanı olan Jamer E. Russell, düşüncelerini **"Okullarda eğitim yapabilecek öğretmenler de profesyonel kanun, tıp ve mühendislik uzmanları yanındaki profesyonel meslek erbabı pozisyonlarını alabileceklerdir"** şeklinde ifade etmiştir (Cremin, Shannon ve Townsend, 1954).

Üniversite ve öğretmen okullarının altyapıları incelendiğinde, öğrencilerin değişik sosyal sınıflardan geldiği görünmektedir (Clifford, 1986). İlk yıllarda öğretmen okulları eğitimi, Genel İlkokullarda açık olan öğretmenlik pozisyonlarına göre eğitim yapmışlardır. Bu yıllarda, maaşların düşüklüğü, çalışma şartlarının zorluğu ve öğretmenlik mesleğine pek değer verilmemesi yüzünden bu okullarda eğitim görenler, üniversite öğrencilerine kıyasla, daha fakir tabakalardan ve işçi sınıfının çocuklarından gelmiştir. Bu nedenle, zengin ve profesyonel sınıfın çocukları ise öğretmen okullarını değil, üniversiteleri tercih etmişlerdir.

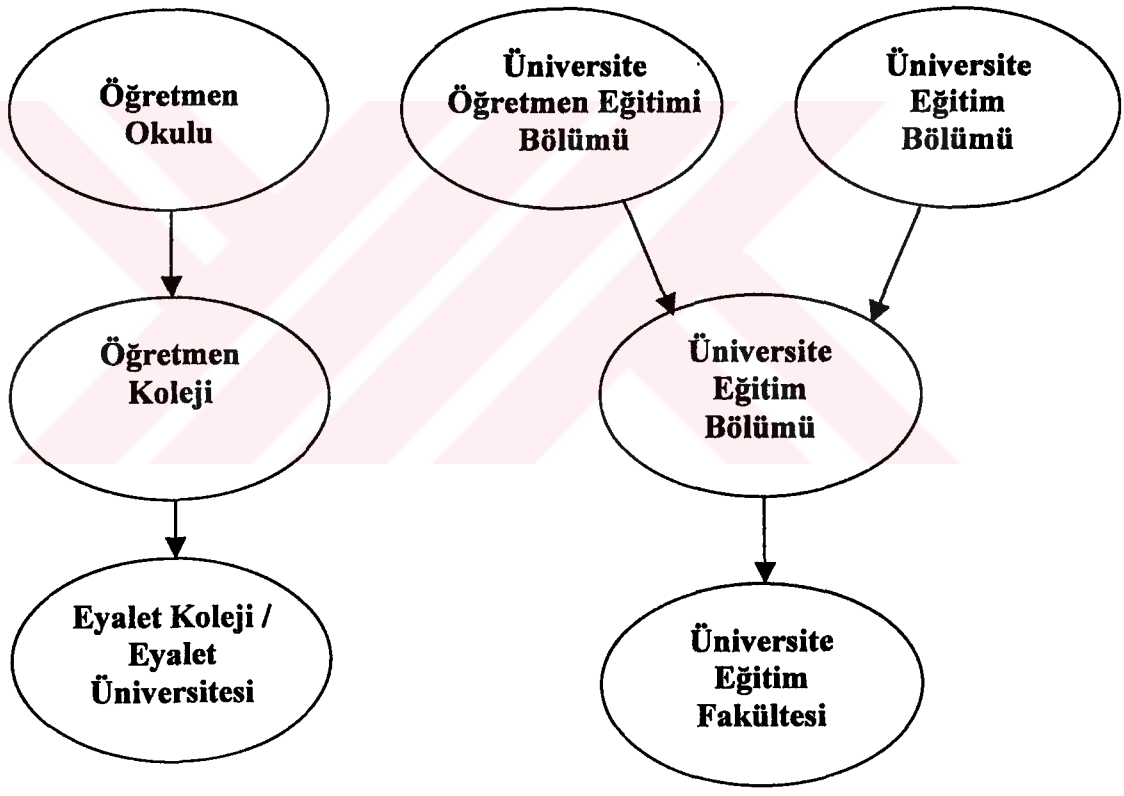
B. Orta ve Liseye Öğretmen Yetiştiren Kurumlar

Öğretmen okullarının bir müddet sonra, orta ve lise öğretmenlerini de yetiştirmeye başlamasının asıl sebebi, üniversitelerin bu işle ilgilenmemeleridir. İdareci ve bilim adamı eğitimine konsantre olan bazı elit üniversiteler hariç tutulursa, zamanla lise öğretmenlerini yetiştirme sürecine üniversiteler de girmişlerdir. Bu durumun nedeni ise, eyaletten veya eğitime gönül veren zenginlerden parasal destek elde edilebilme düşüncesidir.

Uzun yıllar boyunca, üniversiteler, öğretmen okulları ve kolejlerini bir rakip olarak görmüşlerdir. Bunun sebebi daha önce bahsedildiği gibi, hem parasal kaynakların paylaşımı, hem de öğretmen okullarındaki öğrencilerin alt sınıflardan gelmesidir. Zamanla üniversiteler de, pazar şartları sebebi ile öğretmen eğitimini esas alan bölümler kurmuşlardır. Üniversiteler, bunu yeterli sayıda öğrenci alabilmek ve toplumun bir kurumu olarak imajlarını iyileştirebilmek için yapmışlardır.

Öğretmen okulları ve üniversiteler arasında bu çekişmeler sürerken, benzer rekabetler üniversite içinde de başlamıştır. Eğitim bölümü öğrencileri ile sanat ve bilim

bölümlerinde olup öğretmenliği seçen öğrencilerle birlikte eğitim bölümü öğretim üyeleri de , üniversitenin diğer öğrencileri ve öğretim üyelerine kıyasla, genelde daha alt tabakalardan geldikleri kabul edilmiştir. Aynı zamanda, eğitim bölümlerinde öğrenci ve öğretim üyesi olarak daha çok kadın çalışmaktadır. Dolayısıyla, sanat ve bilim fakültesindeki öğretim üyeleri uzun süre eğitim fakülteleri öğretim üyelerine şüphe ile yanaşarak "öğretmeyi öğretecek kişilerin aralarında ne aradığını" sorgulamışlardır. Aşağıda 2.4.1'de Amerika'da öğretmen yetiştiren okulların yapılanması verilmiştir.



Şekil 2.4.1 Amerika'da Öğretmen Yetiştiren Okulların Yapılanması

2.5 Yüksek Öğretim Kurumlarında Öğretmen Eğitiminde Yeniden Yapılanma Çalışmaları

2.5.1 Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Öğretmen yetiştirme, bugün ülkemizde en çok tartışılan eğitim konusu olma niteliğini halen taşımaktadır. Daha kaliteli ve ihtiyaçlara cevap verebilecek öğretmen yetiştirmek için, yeni öğretmen eğitimi modellerine ihtiyaç duyulduğundan, **öğretmen yetiştirme politikaları** üzerinde Avrupa ve Amerika'da yapılan eğitimde küreselleşme çalışmaları kapsamına benzer faaliyetler düzenlenmektedir.

Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumları ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında, öğretmen yetiştirmeye ilişkin koordinasyon ve işbirliğini sağlama görevi 3797 sayılı kanunla **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'**ne verilmiştir.

Bu çalışmalar çerçevesinde, ilki 25-27 Kasım 1991 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi-Buca Eğitim Fakültesi tarafından, eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirmenin ele alındığı, **İzmir Birinci Eğitim Kongresi** düzenlenmiştir.

Bir diğer çalışma ise, 25-29 Mayıs **1992'de Atatürk Üniversitesi- Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi'**nin organize ettiği Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon ve İşbirliği konulu toplantıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Konseyi ve Dokuz Eylül Üniversitesi-Buca Eğitim Fakültesi işbirliği ile 21-26 Eylül 1992 yılında İzmir'de **Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı** düzenlenmiştir. Seminer, üye ülkelerin eğitim sistemlerini tanıtıcı nitelik taşımaktadır.

30.04.1993 - 02.05.1993 tarihleri arasında Marmara Üniversitesi- Atatürk Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi işbirliği içinde **Öğretmen Yetiştirme Toplantısı** organize edilmiştir.

15-17 Haziran 1995 yılında Ankara'da, Milli Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğretim Kurulu Üyeleri ve Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının temsilcilerinin

katılımıyla **Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon ve İşbirliği** toplantısı düzenlenmiştir.

Bir diğer çalışma ise, yine 9 Eylül Üniversitesi – Buca Eğitim Fakültesi tarafından 27 Ağustos- 2 Eylül 1995 tarihleri arasında İzmir'de, **Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı** düzenlenmiş olup, 13 ülkeden çok sayıda davetli katılmıştır (Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı Bildiri Kitabı (27 Ağustos-2 Eylül 1995). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü koordinatörlüğünde, Bakanlık birimlerinden oluşturulan bir grupla etkin bir katılım sağlanmıştır. Konferansta sunulan bildirilerin genel konusu, dünyada 21. yüzyıl öğretmeninin yetiştirilmesinde uygulanabilecek, sistem ve politikalara ilişkin gelişmeleri izleme niteliğini taşımaktadır.

Sözü edilen her bir seminer ya da toplantı sonrası raporlar düzenlenmiş ve hazırlanan plânlar, Öğretmen Yetiştirme ve Genel Müdürlüğü tarafından 1996 yılında resmen uygulamaya geçirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı - Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve Yüksek Öğretim Kurumu tarafından 1996 yılında **Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon ve İşbirliği Toplantısı** kararlarının bir sonucu olarak, uygulamaya geçirilen projeler şöyle sıralanabilir:

- Öğretmen yetiştirmede kısa ve uzun vadede ihtiyaç plânlamasının yapılması ve yükseköğretim kurumlarının kontenjanlarının bu doğrultuda tespit edilmesi,
- Öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programlarının öğretmenlik mesleğinin daha nitelikli hale gelmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesi,
- Öğrenci kabulündeki esasların öğretmen yetiştiren kurumlarca değerlendirilerek yeniden düzenlenmesi,
- Öğretmenler arası meslekî örgütlenme ve dayanışma sağlanması,

- Öğretmen Yetiştirme ve Koordinasyon Kurulu'nun kurulması,
- Öğretmen istihdam ve özlük haklarına ilişkin gerekli düzenlemelerin yapılması,
- Öğretmen yetiştiren kurumların Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlarda yapacakları staj ve uygulamalar için yeniden bir yapılanmaya gidilmesi ve bu konuda gerekli dokümanların hazırlanması,
- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine en az 21 saat olarak yer verilmesi,
- 28 hafta (iki yarıyıl) süreli ve ikinci yarıyılda gözlem ve uygulamaya ağırlık verilerek düzenlenmesi,
- Bilgisayar Destekli Eğitimde çağımızın iletişim ve bilgi teknolojilerinin, öğretmen yetiştiren kurumlarımızda öğretmen adayı davranışlarına entegre edilmesi,
- Çeşitli etkinliklerle öğretmen-öğrenci-veli eğitim zincirinin oluşturulmaya çalışılması, ancak daha etkili ve kalıcı bir sistemle yeni yetişecek öğretmenlerin öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında bu konuda da eğitilmelerinin sağlanmasıdır.

Tüm bu çalışmalar, etkinlikler ve programları göz önüne aldığımızda: Bireylerin toplumda meydana gelen değişikliklere uyum sağlamalarında ve topluma katkıda bulunmalarında eğitim kurumlarının dolayısıyla **öğretmen yetiştirme** konusunun büyük önem taşıdığı sonucuna varılmaktadır.

2.5.2 Uluslararası Düzeyde Yapılan Çalışmalar

Gelişmiş ülkeler, özellikle yüksek öğretim kurumları için, küresel eğitimin amaçlarını, faydalarını, önemini ve bunun sonucunda ulaşılması gereken standartları belirlemek için dünya çapında çeşitli faaliyetlerde bulunmakta olup, uluslararası düzeyde konferanslar, sempozyumlar ve work shop'lar düzenlemektedirler.

Uluslararası boyutta yapılmış ve yapılmakta olan bu faaliyetler hakkında bilgi sahibi olmak, ülkemiz için de motive edici bir nitelik kazanmaktadır.

1912 yılında, **Cenevre Uluslararası Eğitim Bürosu** kurulmuş, 1921'de enstitüye Jean Piageat tayin edilmiştir. Enstitü 1925'de ise **Uluslararası Eğitim Bürosu** haline geldikten sonra, 1929'da uluslararası bir örgüt sıfatını kazanmıştır. Enstitünün amacı, bilinen şeyleri öğrenmekten çok, bilinmeyen şeyleri saptamak ve bunları öğrenmek için de nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini çözümlemektir. Karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan araştırmaların sonuçları, uluslararası eğitim konferanslarıyla tartışılmaktadır (Türkoğlu, 1998).

1988'de Paris'te, **Yüksek Öğretim** konulu uluslararası bir konferans düzenlenmesi yapılan bu çalışmalara bir başka örnek teşkil etmektedir. Konferansta sunulan bildirilerin hedefleri: Bireylerin ve toplumların daha iyi, daha insancıl ve daha barışçıl bir geleceğe doğru yol almalarını sağlamaktır. Üzerinde yoğunlaştıkları konu ise yüksek öğretim kurumlarının geleneksel araştırma anlayışının yanında, kültürler ve uluslararasındaki etkileşimi güçlendirebilecek misyonun da gözardı edilmemesi gerektiğidir. Bu nedenle, yerel hükümetlerin yüksek öğretim kurumlarına gereken finansal desteği sağlama görevini üstlenmeleri gerektiği görüşünde birleşmişlerdir (Yurdabakan, 2002, Ocak, sayı 6, s.63).

Yapılan bir diğer araştırmada ise, ülkemizin de üyesi bulunduğu **Avrupa Topluluğu'na** ait olan, **Eğitim, Kültür ve Bilimsel İşler Müdürlüğü'nün** amacı, eğitim sistemlerinde reformlar yapmak ve eğitim sistemlerini geleceğin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlemeye çalışmaktır. Ayrıca müdürlüğe bağlı ve sadece yüksek öğretimi amaçlayan bir komite olan **Yüksek Öğretim ve Araştırma Komitesi,** yüksek öğretimde işbirliği yapılmasını sağlamaya çalışır. Komite yüksek öğretimdeki reform sorunlarını, üniversitelerin toplumdaki rolünü, araştırma yapanların ve öğretim elemanlarının serbest hareket edebilmeleri gibi sorunları inceler (Türkoğlu, 1998).

Avrupa Topluluğu, yüksek öğretim programlarında küreselleşmeyi, **Avrupa Boyutunda** geliştirmeyi hedefleyerek, hazırladığı etkinlikler:

- Eğitim kurumları arasında işbirliğini geliştirmek,

- Diplomaların ve eğitim sürelerinin karşılıklı olarak tanınmasını teşvik etmek suretiyle, öğrenci ve öğretmenlerin hareketliliğine destek sağlamak,
- Üye ülkelerin eğitim sistemlerine ilişkin ortak sorunlarda bilgi ve deneyim değişimini geliştirmek,
- Öğrenci değişiminin geliştirilmesini teşvik etmek,
- Özellikle üye ülkelerin dillerinin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması yoluyla eğitim alanında Avrupa sınırlarını genişletmek, şeklinde sıralanabilir (Tezcan, 2002, s.58).

"Küresel süreç içinde bulunan ulusların eğitim konusunda ortaklaşa özellikler taşımaları gerekmesi" anlayışından yola çıkılarak hazırlanmış ve en geniş kapsamlı program **Avrupa Birliği Eğitim Programları'** dır. Avrupa Birliği tarafından, 2000 - 2006 yılları için plânlanmış olup, yaklaşık otuz ülkede halen uygulamaları devam etmekte olan çeşitli eğitim programları düzenlenmiştir. Bu programlar Sokrates, Comenius, Erasmus, Grundtvıg, Minerva Arion, Naric, Leonardo Da Vinci ve Tempus olarak sıralanabilir (Ankara Üniversitesi, 2002).

Erasmus, (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) Avrupa Topluluğu etkinlik programlarından olan **SOCRATES**'ın Yüksek Öğretim kısmına verilen isimdir. Erasmus'un 1456-1536 yılları arasında yaşamış bir filozof olduğu bilinmektedir. Aslında, "Erasmus" programı 1976 yılından beri faaliyetlerini sürdürmekte olmasına rağmen, 1987'de resmî olarak kurulmuştur. 24 Ocak 2000 tarihinden başlamak üzere yüksek öğretim konusuna yoğunlaşarak, 2006 yılı sonuna kadar sürecek olan bir program hazırlanmıştır. Erasmus'un amaçları şöyle sıralanabilir:

- Yüksek öğretimde, yüksek kalitede insan kaynağı oluşturmak,
- Bilimsel buluşlar yolu ile ortaya çıkan gelişmiş bilginin paylaşılmasını sağlamak,
- Artan ihtiyaçlar karşısında yeni beceri ve yeterliklerin geliştirilmesine çalışmak,

- Hayat boyu öğrenmeyi ilke edinmek,
- Yöneticilerin, öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin değişimini desteklemektir.

Ayrıca, Türkiye'nin de 2004 yılından itibaren Socrates programına tam üyeliği gerçekleşmesi beklenmektedir. Resmiyet kazanmamasına rağmen bir takım fakülte ve özel okullarda bu ve benzerî "Avrupa Eğitim Programları" uygulanmaktadır (Ankara Üniversitesi, 2002; Sokrates, 2003).

Eğitim Sistemlerinde yeniden yapılanma hareketlerinde Avrupa Topluluğu'ndan başka, **WCCI (Dünya Müfredat Program ve Öğrenim Konseyi)** bir dünya örgütü olup, Birleşmiş Milletler hükümleri düzeyinde 1970 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde kurulmuş kâr amacı gütmeyen bir teşkilâttır. WCCI'ın üyelerini eğitimciler oluşturmakta olup, eğitim konusundaki uluslararası hedeflerini açıklamak için her üç yılda bir konferanslar düzenlemekte, ayrıca, projeler geliştirerek, uluslararası bir ağ oluşturmaya çalışmaktadır. Kuruluş kendini eğitimin küreselleştirilmesine adadığı için üyeleri durmadan artmaktadır.

Avrupa Konseyi'nin 1983'te yayınlanan raporunda ise, **öğretmeni**, çeşitli kaynakları anlamlı bir eğitim ya da öğretim yaşantısına dönüştüren düzenleyici bir kişi olarak tanımlanması dikkat çekicidir (Saracaloğlu, 1992, s.5).

Küresel boyutta ele alındığında, toplumların varlıklarını gelecekte de sürdürebilmesi için eğitim sistemlerinin başarılı olması zorunluluğu öncelik taşımaktadır. Eğitim sisteminin başarısı da temel olarak öğreten kişilerin niteliğine bağlı olduğundan, **öğretmen yetiştirme** üzerinde önemle durulması gereken bir konu olmuştur.

Küreselleşme süreci içinde bulunan gelişmiş ülkeler, öğretmen yetiştirme sorunlarını eğitim sistemlerinde reform çalışmalarını uygulayarak çözmeye çalışmaktadırlar. 21-26 Eylül 1992 tarihleri arasında **Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı düzenlenmiştir.** Toplantı katılımcıları, dünya uluslarının küreselleşerek, ülkeler arasındaki bilgi sınırının kalktığı, refah, mutluluk ve dünya barışı için tüm ülkelerin işbirliği ve dayanışma içine girdiği

çağımızda, eğitim sistemleri ile birlikte öğretmen yetiştirme modelinde de bir birliğe doğru gidilmesinin büyük önem taşımakta olduğu sonucuna varmışlardır.

Öğretmen yetiştirmeye yönelik çabaların uluslararası boyutta düzenlenmesi ve ele alınması konusunda en önemli adımlar, yine ülkemizin de üye olduğu **UNESCO** tarafından atılmıştır. Bu nedenle, 30 Eylül ile 5 Ekim 1996 tarihleri arasında Cenevre'de, **Öğretmen Eğitimi ve Değişim Süreci İçinde Öğretmenlerin Rollerinin Değiştirilmesi** konulu uluslararası eğitim konferansı düzenlenmiştir. Konferansın sonucunda bir "deklerasyon" yayınlanarak sorunları çözmeye ilişkin öneriler sunulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2003b).

Delor'un başkanlık ettiği **Unesco Deklarasyon Raporu'nda** şu temel noktalar üzerinde durulmuştur:

- Bütün öğretmen ve eğitimciler küreselleşme sürecinde aktif rol almalıdırlar.
- Öğretmenlere küresel düşünme anlayışı kazandırılmalıdır.
- Hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim programları değişen koşullara göre yeniden düzenlenmelidir.
- Avrupa açısından sınırların kalkması, dünya konjüktürü açısından ise küreselleşme eğilimleri nedeniyle, çağın gereklerini karşılayacak şekilde öğretmenler yetiştirilmelidir.
- Yalnızca meslek bilgisi değil, bilgiyi kullanma yöntemlerini bilen, toplumlararası ilişkiler kurabilen, hızlı karar alabilen ve uyum içinde çalışabilen gibi çok boyutlu özelliklere sahip kişiler öğretmen olarak yetiştirilmelidir .
- Sanatçılar, medya, iş adamları, aileler vb. tüm sosyal kurumlar eğitim kurumlarıyla iş birliği kurmalıdırlar.
- Özellikle öğretmen eğitimi yapan yüksek öğretim kurumlarının programlarında önemli değişiklikler yapılmalıdır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2003b)

Unesco Eğitim Komisyonu da, eğitimde küreselleşmede dört ana ilkeyi uygulamaya çalışmakta olup, bu ilkeler:

- Öğrenmeyi bilmek,
- Öğrenmeyi öğrenmek,
- Bireysel öğrenmek
- Birlikte yaşamayı öğrenmektir (Doğan, Sayı 6, Ocak 2002, s.91, alıntı: Unesco, 1996).

Ayrıca belirtmek gerekirse, uygulanan bütün bu programların amacı: Değişik kültürleri tanıma, ülkelerarası karşılıklı işbirliği ve eğitim kurumları arasında karşılıklı öğretmen-öğrenci değişimi, kültürlerarası eğitimi teşvik etme, yeniliklerin ülkelerarası karşılıklı paylaşımını sağlamanın yanı sıra daha pek çok küreselleşme hedeflerinin bulunduğu söylenebilir.

Tablo: 2.5.1

21. Yüzyıl Eğitimi İçin Eğitimde Dört İlke

EĞİTİMİN İLKELERİ	İLKELERLE İLGİLİ AÇIKLAMALAR
Öğrenmeyi Bilmek **Bilmek:** İstenileni bilmek	Genel kültür yeterince yaygınlaştırılmalıdır. Genel kültür etkinlikleri arasında eğitime geçişler sağlanmalıdır. Bu geçişler yapılırken de zevk veren önlemler alınmalıdır. Genel kültür ve eğitim ise yaşam boyu eğitim içinde sunulmalıdır.
Öğrenmeyi Öğrenmek **Öğrenmeyi Bilmek:** Eylemleri geliştirmek **Öğrenmek için Bilmek:** Eylemsel Stratejileri Bilmek	Bir çok durum karşısında, bireylerin yetenekli ve başarılı kılınacak şekilde yetiştirilmesi sağlanmalıdır. Eğitimsel metotlar aktüel boyutlarda takım çalışmasını kolaylaştıracak düzeyde hazırlanmalıdır.
Bireysel Öğrenme **Bireysel Bilgi:** Bireylerin kişiliğini geliştirmek	21.yüzyılın eğitiminde toplumsal kaderin gerçekleştirilmesinde bireysel sorumlulukları güçlendirmeyi sağlayan karar alma ve özerklik kapasitesinin artırılması istenmelidir.
Birlikte Yaşamayı Öğrenmek	Diğer bireylerin tarihsel, geleneksel ve dinsel gelişimlerini tanıyarak birlikte yaşamayı öğrenmekten bahsedilmektedir. Bu da geleceğe meydan okumaya, risk almaya ve yönetimde ortak projeler geliştirmeye yönelme kaçınılmaz çatışmalara itmektedir.

Kaynak: Doğan, 2002, alıntı: Unesco, 1996.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Bu tez çalışmasında araştırma modeli olarak **tarama yöntemi** kullanılmıştır. Tarama modeli: Geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi (bir nesnenin kendine özgü belirtilerini tam ve açık biçimde söz ve yazı ile anlatmak) amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. "Ne idi?, Nerede?, Ne ile ilgilidir?, Nelerden oluşmaktadır?" gibi sorulara cevap arar (Okan, 2000, s.67). Bu yöntem çerçevesinde, kütüphaneler ve İnternet üzerinden detaylı incelemeler yapılmış, bu konudaki yayınlar taranmış, Amerika Birleşik Devletleri'nde seçilen eğitim fakülteleri ile temasa geçilmiştir. Bu temas sonucunda belirlenen program çerçevesinde araştırmalar yapılmıştır.

Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemlerinin karşılaştırılması yönünde yapılan çalışmalar olmasına rağmen tatmin edici nitelik arandığında alt problemlerde belirtilen faktörlerin hepsinin incelenmediği görülmüştür. Bu düşünceden hareketle bu tez çalışmasının ülkemiz eğitim sistemine yeni bir bakış açısı kazandıracağı fikri savunulmaktadır.

Uluslararası eğitim literatüründe, **Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi** artık bir bilim dalı olma niteliği kazanmış olmasına rağmen, Türkiye'de eğitim konusunda yapılacak araştırmalar için henüz yeni bir alan olma özelliğini korumaktadır. Tezde kullanılan yöntem olarak karşılaştırmalı eğitim ve yaklaşımları ele alınmıştır. Bu sebeple, karşılaştırmalı eğitime ilişkin tanımlar, amaçlar, faydalar, uygulanan yaklaşımlar ve eğitime etki eden faktörler konusunda bilgi verilmiştir.

Ayrıca bu tez çalışmasında; Tanımlayıcı ve Açıklayıcı Yaklaşımlardan yararlanılarak, Yatay ve Dikey Yaklaşımlar, mümkün olduğu kadar birlikte kullanılmaya çalışılmıştır.

Bu bölümde, karşılaştırmalı eğitimin ne olduğu, tarihçesi, amaçları, faydaları ve eğitime etki eden faktörleri üzerinde durulmaktadır.

3.1. Karşılaştırmalı Eğitimin Tanımı

Karşılaştırmalı Eğitim hakkında uluslararası anlamda kabul gören ortak bir tanım yapılamamış olmasına rağmen, bilimsel dünyanın gereklerine uygun bir tanım için yoğun çabalar devam etmektedir. Araştırmacıların yaptıkları Karşılaştırmalı Eğitim tanımlarından bazıları şunlardır:

- Karşılaştırmalı Eğitim, eğitim sorunlarının çözümlenmesi için farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini inceleyen bir alandır (Erdoğan, 2000, s.6, alıntı: Browne ve Cramer, 1965).

- Karşılaştırmalı Eğitim, farklı kültürler ve farklı ülkelerde iki veya daha fazla eğitim sisteminin kuramsal ve uygulamalı olarak benzerliklerini ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görülen olguların anlamını belirten ve insanları toplumsallaştırma ile eğitme yollarına ilişkin yararlı genel önerilere ulaştıran bir disiplindir (Demirel, 2000, alıntı: Kohl, 1986, s.15, Türkoğlu, 1984, s.18).

- Karşılaştırmalı Eğitim, dünyadaki eğitim sorunlarının benzerliğini ortaya koymakla birlikte bu sorunların farklı ülkelerde farklı şekilde meydana geldiğini ve çözüm yollarının da farklı olabileceğini gösteren bir alandır (Demirel, 2000, alıntı: King, 1979).

- Karşılaştırmalı Eğitim, çeşitli ülkelerin eğitiminde olan benzeyiş ve farkların temel güçlüklerini anlamak için toplumsal, politik, ekonomik, kültürel ve ideolojik duruma göre, iki veya daha fazla ülke çevresinde eğitim sistemi ve problemleri analiz etmektir (CHO, 1997, Yüksek Lisans Tezi, s.8, alıntı: Dıkgi Lee, 1996, s.17-19).

- Varış, (1971) Karşılaştırmalı Eğitimi, toplumlarda mevcut eğitim problemlerini ve bu problemleri doğuran nedenleri, diğer toplumlarda benzer faktörlere değinerek saptayan, yorumlayan bir inceleme ve araştırma alanı olarak tanımlamaktadır.

- Türkoğlu, (1998) Karşılaştırmalı Eğitimi, eğitim bilimlerinin tüm alanlarından yararlanan, kültürel, ekonomik, politik ve toplumsal ilişkileri irdeleyen, dünya ölçüsünde iki ya da daha çok bölge, ülke ve kıtaların benzerlik ve farklılıklarını karşılaştıran, her olguyu kendi eğitim sistemi içinde anlama uğraşını veren bir bilim dalı olarak tanımlamaktadır.

Günümüzde ülkeler, eğitim problemlerini çözmeye çabalarken, başka ülkelerdeki eğitim olaylarını da takip etmeye özen göstermektedirler. Bu açıdan bakıldığında, karşılaştırmalı eğitim, eğitim politikasını tayin eden bir nitelik taşımakla birlikte, eğitim sistemlerindeki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymak amacını da taşımaktadır. Sonuç olarak, Karşılaştırmalı Eğitim, eğitim sorunlarını çözmeye çalışan bir bilim dalıdır.

3.2. Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Eğitim alanındaki çalışmaların içeriklerini ve eğitim problemlerinin sebeplerini araştıran ve inceleyen pek çok filozof ve eğitimci faaliyet göstermiştir. İlk olarak Eflâtun, daha çok eğitimin amaçları üzerinde durmuş, buna karşılık Aristo, çeşitli toplumların anayasalarını toplayarak tahlil etme yoluna gitmiştir (Lauwerys, 1971, s.1).

İlk çağlardan itibaren farklı toplumların eğitim sistemlerini incelemeye yönelik çalışmalar yapılmasına rağmen, Karşılaştırmalı Eğitimin bir bilim dalı olmasına yönelik çabalar 19. yüzyıl sonlarında başlamıştır .

Türkoğlu, (1998) Karşılaştırmalı Eğitimin tarihi gelişimini dört aşamada incelemiştir.

- Hazırlık aşaması (Aristo - 1880)
- Oluşum aşaması (1880 - 1914)
- Kuram aşaması (1914 - 1940)
- Araştırma aşaması (1940 - ...)

Hazırlık Aşaması (Aristo – 1880)

Eflâtun, **Devlet** adlı eserinde bir site düzeninden bahsederek, bu düzenin nasıl olması gerektiği üzerinde durmuştur. Eflâtun, Atina'nın savaşta yenilgiye uğramasından sonra, bu durumun, ancak eğitim yoluyla düzelebileceğine inanarak, eğitimde reform çalışmalarının yapılması gerektiği üzerinde ısrarla durmuştur. İsparta'da eğitim çok iyi olduğundan, İsparta ve Atina eğitimlerinin karşılaştırılmasıyla bir bütünlük kazandırmaya çalışmıştır.

Aristo ise, bütün Yunan sitelerinin anayasalarını toplayarak, analiz yolunu kullanmıştır. Ayrıca, eğitimde devlet ve bireyi dengeli bir şekilde göz önünde bulundurmanın gerekliliğini ise Eflâtun'un en parlak öğrencisi Aristo tarafından ortaya konmuştur (Türkoğlu, 1998).

Héredote ve Xénophon da daha sonraki yıllarda karşılaştırmalı eğitimin öncüleri olarak düşünülebilir. Yunanlılar gezilere çok fazla önem vermişler ve sanatsal faaliyetlerinde, yeniliğin araştırılmasını ve en iyi olanın bulunması gereğini yansıtmışlardır. Héredote yeni eğitimsel amaçların ortaya çıkması için, seyahat etme düşüncesine bağlanarak, Mısır, Babil, Rusya ve Libya'da gözlemlerde bulunmuştur (Türkoğlu, 1998).

Xénephon medeniyetlerin büyüklüğünü, yeni yetişme dönemlerindeki çocukların eğitimine bağlayarak, diğer medeniyetlerin eğitim sistemleriyle karşılaştırma yapmıştır. Xénophon, ayrıca Yunan gençlerinin daha iyi yetişmeleri için İran'da Aristokrat çocuklarına yönelik olarak uygulanan eğitimi incelemiştir (Erdoğan, 2000).

Caton ise farklı halkların gelenek ve göreneklerini gözlemlemek için Asya'yı baştan başa dolaşmıştır (Lauwerys, Varış ve Neff, 1971).

Dış memleketlere gidip, yeni eğitim sistemlerini gördükten sonra yurduna dönen her insanda genellikle görülen bu yaklaşıma, mukayeseli eğitimin **tabiî tarih** aşaması denmektedir (Lauwerys, Varış ve Neff, 1971, s.2).

Karşılaştırmalı eğitimin bir Eğitim Bilimi Dalı olmasına yönelik çabalar 19. yüzyılın sonlarında başlamıştır. Karşılaştırmalı Eğitimin büyük kurucusu Marc-

Antoine Jullien 1817 yıllarında eğitim kurumları hakkında sistematik bilgiler toplayarak, **Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalışma Plânı ve Ön Görüşler** isimli kitabını kaleme almıştır. Bu çalışmayı inceleyen bir çok otorite tarafından ise, **İlk Karşılaştırmalı Eğitimci** olarak kabul edilmektedir (Erdoğan, 2000).

Jullien'e göre "Eğitim Bilimi ancak karşılaştırmalı araştırmalarla belirli bir ölçüde pozitif bir bilim haline gelir. Mukayeseli Anatomi'deki araştırmalar yoluyla anatomi bilimi ilerletilmiştir. Bunun gibi Mukayeseli Eğitim dalındaki araştırmalar yoluyla da Eğitim Bilimi'nin geliştirilmesi sağlanmış olacaktır." (Erdoğan, 2000, s.17 alıntı Jullien, 1971).

Jullien, bir ülkenin eğitim sisteminin geliştirilmesinde yabancı bir araştırmacının, bir eğitim sistemini incelerken önyargısız olmasının verdiği avantajla, incelediği sistemin geliştirilmesi yolunda daha etkili teşhis ve teklifler getirebileceğine inanmıştır. Bu duruma bir örnek olarak, Türk eğitim sistemini en iyi tahlil eden çalışmalar arasında sayılabilecek olan ve Andreas Kazamias tarafından kaleme alınan, **The Quest for Modernity in Turkish Education** ve 1973 yılında Sylovich tarafından yazılan **Education and Modernization in Middle East** adlı eserler örnek olarak gösterilebilir (Erdoğan, 2000).

Türkoğlu, (1998) **Karşılaştırmalı Eğitim** adlı eserinde Jullien de Paris'in İsviçre Federasyonu'nu oluşturan kantonlardan 22'sinde de karşılaştırmalı eğitim konusunda çalışmalar yaparak şu sonuca varmış olduğundan bahsetmektedir: "İsviçre Federasyonu'nu oluşturan kantonlar, kendi aralarındaki farklılık ve benzerliklerden faydalanabildikleri ve bu değerleri birbirlerinden almaları sayesinde kendilerine özgü bir düşünce ile ulusal eğitim yapısına sahip olma imkânını elde etme şansını yakalamış olacaklardır. Bu sayede de bütün İsviçre'nin politik birliği daha iyi yerleşmiş ve sağlamlaşmış olacaktır".

Oluşum Aşaması (1880 - 1914)

Münih Üniversitesi Pedagoji Profesörü Friedrich Thiersch, **Batı Almanya ülkeleri, Belçika, Fransa ve Hollanda'da Eğitimin Şimdiki Durumu** isimli bir çalışma yapmıştır. Bu rapor, çok sayıda okula yapılan ziyaretlerden sonra hazırlanmış

olup içeriğinde pedagojik yöntemler, programlar, yönetmelik gibi kaynaklar bulunmaktadır. Fransız Hilker, **Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi** isimli kitabını yazma aşamasında, Friedrich Thiersch'in çalışmalarından çok faydalanmıştır (Türkoğlu, 1998).

Bu aşamada amaç, önce ülke dışında eğitim sistemlerini incelemek için yapılan seyahatlerde, o memleketlerin eğitimiyle ilgili veriler toplamak, neyin yapıldığını öğrenmek, sonra ilginç ve pratik yöntemleri başka bir eğitim sistemine uyarlamasının mümkün olup olmayacağını tespit etmektir. Bu sayede, yapılan gözlemler eğitim sistemlerinin yeniden düzenlenmesinde son derece yararlı ve yönlendirici olmaktadır. Ayrıca, eğitim sistemleri ile ilgili betimsel bir katalog meydana getirilmiş olmaktadır (Türkoğlu, 1998).

Kuram Aşaması (1914 - 1940)

19. yüzyıldaki Karşılaştırmalı Eğitimciler, genelde kendi ülkeleri dışındaki ülkelerin eğitim sistemleri hakkında bilgi toplayan ve daha sonra bu bilgiler ışığında kendi ülkelerinde reform çalışmalarını başlatan eğitim yöneticilerinden oluşmuştur (Erdoğan, 2000, s.18).

Fakat, 20. yüzyılda Michael Sadler, karşılaştırmalı eğitime sosyolojik bakış açısını kazandırmaya çalışarak, "Eğitim sistemi, demiryolları ağı sistemi gibi transfer edilemez" kuramını dile getirmiştir. Sadler'in bu düşüncesi, karşılaştırmalı eğitimin kuramsal temellerinin köşe taşlarından birisi olarak kabul edilir (Erdoğan, 2002, alıntı: Altbach ve Kelly, 1986).

Diğer bir öncü, Harris ise eğitimle ilgili gelecekteki olayların tahmin edilmesine dayalı bir yaklaşımı kullanmıştır (Erdoğan, 2000, s.19, alıntı, Holmes, 1981).

20. yüzyılın çağdaş Karşılaştırmalı Eğitimcisi olarak kabul edilen Kandel Polonyalı bir Musevî olup İngiltere'de öğrenim gördükten sonra Amerika Birleşik Devletleri'ne göç etmiş ve uzun yıllar Colombia Üniversitesi'nde profösör olarak görev yapmıştır. Kandel'e göre, "Karşılaştırmalı Eğitim'in" ilk amacı, eğitimle ilgili başka ülkelerde kullanılan yöntem, uygulama ve organizasyonları asimile etmek değil,

uyarlamak olmalıdır. Kandel eğitim sorunlarının çoğunun evrensel olması nedeniyle, bu sorunların çözümü için Karşılaştırmalı Eğitim'e özel bir önem verilmesi gerektiğini vurgular. Karşılaştırmalı Eğitim araştırmalarının belirli bir problemle başlaması ve çözümle son bulması gerektiğini ileri sürerek bu alanın metodolojik açıdan gelişmesine de önemli katkılar sağlamıştır (Erdoğan, 2000, s.19-20, alıntı: World Survey of Education, 1958).

Bir Rus eğitimcisi olan Nicholas Hans, Odesa'da millî eğitim müdürlüğü yapmış, fakat daha sonra Marksizmle uyuşamadığından İngiltere'ye göç etmiştir. **Karşılaştırmalı Eğitim adlı** eserinde, ideal eğitimin nasıl olması gerektiği üzerinde durmuş, eğitim alanındaki gelişmeleri anlamak için de uzak tarihi nedenler üzerinde durulması gerektiğini savunmuştur. Hans'a göre eğitim çalışmaları topluma belli bir değişme ve gelişme getirmelidir. Bu nedenle, bir toplumda eğitim politikası belirlenirken, tabii faktörler (ırk, dil, coğrafya ve ekonomi), dini faktörler, lâik faktörler (hümanizm, sosyalizm, milliyetçilik ve demokrasi) gibi etkenlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmuştur (Erdoğan, 2000, alıntı: Browne ve Cramer, 1965).

Araştırma Aşaması (1940 - ...)

Bu dönemde karşılaştırmalı eğitim araştırmaları daha da detaylanarak, okuma-yazma sorunlarından, yüksek öğretim sorunlarına değin tüm sorunlar incelenmiştir.

Uluslararası kuruluşlardan olan UNESCO, OECD, Avrupa Birliği, Avrupa Komisyonu, Amerika Birleşik Devletleri Organizasyonu ve Uluslararası Beş Akademik Birlik karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında dünyadaki farklı eğitim sistemleri konusunda nicel çalışmalar yapmışlar ve yapmaktadırlar. Ayrıca istatistiksel verilerin kullanılması sayesinde, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında, daha fazla yansızlık ve bilimsellik kavramları benimsenmiş olmaktadır (Türkoğlu, 1998).

Özellikle 1960'lardan sonra George Bereday, Horald Noah, Max Eckstein ve Arnold Anderson gibi akademisyenler, istatistiki işlemlerin kullanılmasını içeren bir metedoloji kullanarak karşılaştırmalı eğitim alanının bilimsel bir çerçeveye oturmasında büyük katkıları olmuştur (Erdoğan, 2000).

Eckstein 1983'te, **Comparative Mind** adlı makalesinde; iki şeyin nasıl benzediğini veya benzemediğini görmek için araştırma yapmanın, benzerliklere dikkat çekmenin veya birinin diğerine sebep olduğunu göstermeye çalışmanın esas olduğunu vurgulamaya çalışmıştır. Noah ve Eckstein, birlikte çalışarak yazdıkları **Toward Science of Comparative Education** adlı eserlerinde, karşılaştırmalı eğitimin bir bilim dalı olma yolunda geçirdiği evreleri açıklamaya çalışmışlardır. Noah ise, karşılaştırmalı eğitimin nasıl istismar edilebileceğini, **Use and Abusing of Comperative Education** adlı eserinde incelemiştir (Erdoğan, 2000).

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında bir başka önemli isim de Andreas Kazamias'dır. Kazamias, eğitim sistemlerini, ideoloji ve siyasal yapı gibi etkenlerle ilişkilendirerek tarihi gelişim çerçevesinde incelemiştir. Örneğin, Türk eğitim sistemi üzerine **The Quest for Modernity in Turkish Education** adlı bir eseri bulunmaktadır (Erdoğan, 2000).

Erdoğan, (2000) **Çağdaş Eğitim Sistemleri** adlı eserinde, eğitim ve ulusal kalkınma arasındaki ilişkinin araştırılması için, örneğin Stanford Üniversitesinde **Karşılaştırmalı Eğitim Merkezi** kurulmuş olduğunu, Columbia, Harward ve Chicago gibi üniversitelerde ise, eğitimin ulusal gelişme ve kalkınmayla ilişkisini araştıran, **Uluslararası Eğitim ve Kalkınma** adı altında enstitüler bulunmakta olduğundan söz etmektedir.

1990'dan sonraki yıllarda "küreselleşme" ile "karşılaştırmalı eğitim" arasındaki bağların daha kuvvetli bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla küresel gelişmeler ve küresel sorunlar karşısında küresel çözümler üretilmeye çalışılmaktadır. İnsanlığın "Yeni Dünya" düzenine uyum sağlayacak bir donanımla yetiştirilmesini sağlayacak bir vizyon geliştirilmektedir.

Türkoğlu'nun belirttiği gibi, (1998) tüm bu yaklaşımlar sonucunda, uluslararasında üniversiteler ve kolejlerde karşılaştırmalı eğitim araştırmaları hızla çoğalmaktadır. Dünyada lisans seviyesindeki öğrencilere, eğitimin kontrolü, din ve devlet, ekonomik gelişme ve eğitim, eğitimde eşitlik konuları karşılaştırmalı olarak

öğretilmektedir. Bu çalışmalar sadece lisans seviyesinde değil, yüksek lisans ve doktora çalışmalarında da kullanılmaktadır.

Yalnız karşılaştırmalı eğitimde üzerinde dikkatle durulması gereken, çok önemli bir nokta bulunmaktadır. Karşılaştırmalı eğitimde bir başka ülkenin sistemini veya programını olduğu gibi kabul etmek söz konusu değildir. Bir başka ulusun sistemini veya programını getirmek, bir başkasına başkasının ayakkabısını elbisesini giydirmekle eş değerdir. Yani uyumsuz, garip bir durum yaratılmış olur. Karşılaştırmalı araştırmalarda söz konusu olan ise, sosyal bir sorunun, bu sosyal sorunu çözen başka bir ulusta değişkenler üzerindeki etkilerin takip edilmesidir (Ültanır, 2000).

3.3 Karşılaştırmalı Eğitimin Amaçları

Demirel'in (2000) ifade ettiği gibi, Karşılaştırmalı Eğitim alanının, ulusların kültür ufkunu genişletmek, ülkeler arasındaki gerginliği azaltmak, eğitimi bilim ve kültür süreci olarak zenginleştirmek, çokkültürlü anlayışa katkıda bulunmak ve toplumların aralarında dostça, açık bir iletişim kurmak gibi amaçları vardır.

Karşılaştırmalı eğitimden ülkemiz adına yararlanabilmek için, bu eğitim dalının gelişme süreçleri göz önünde bulundurularak, amacının iyi belirlenmesi gerekmektedir.

Bu nedenle "Dünyada, eğitim sistemlerinde yeni gelişmeler nelerdir? Bunlardan nasıl faydalanabiliriz? Olumsuzlukları nasıl düzeltebiliriz?" sorularına köklü ve özlü biçimde cevap aranmalıdır. Bu ise, millî bünyemize ve ihtiyaçlarımıza uygun, kapsamlı, sistemli, istikrarlı, radikal ve kalıcı düzenleme çalışmalarının yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Eğitim sistemlerindeki olumsuzlukların giderilebilmesi ve özellikle ulusların kalkınmasında baş rolü oynayan **öğretmen yetiştirmek** için, bir eğitim sistemi geliştirilirken; eğitim sistemindeki aksaklıkları minimuma indirmiş ülkelerle bağlantılar kurarak, onların deneyimlerinden yararlanmak, büyük önem taşımaktadır. Ancak karşılaştırmalı eğitim çalışmaları ile, öğretmenlerin çağdaş gelişmelere uygun bir nitelik kazanması mümkündür.

Karşılaştırmalı Eğitimin amaçları şöyle sıralanabilir:

- Kişisel yeteneklerin keşfi ve bunu geliştirmenin yollarını aramak,
- Öğrencilere spesifik meslekî beceri kazandırmak,
- Uluslararası kültür naklini gerçekleştirmek,
- Eğitim sistemlerine, sorunlarına ve etkinliklerine ilişkin geçerli bilgiler elde etmek,
- Eğitimle ilgili varsayımlar geliştirmek ve yorumlar yapabilmek için gerekli bilgileri sağlamak,
- Eğitimi etkileyen unsurların, çeşitli ülkelerdeki gelişimini ve görünümünü inceleyerek yardım edecek eğitim politikalarının oluşmasına yardım edecek bir bakış açısı kazandırmak,
- İnsanların ve özellikle eğitimcilerin kültür ufkunu genişletmek,
- Uluslararası bir anlayışa ve iletişime katkıda bulunmak, uluslararası gerginliği azaltmak,
- Eğitim konusunda başka ülkelerde kullanılan yöntem uygulama ve kurumları adapte etmek,
- Eğitim Bilimleri'ni bilimsel olarak geliştirmek ve zenginleştirmek,
- Bireylerin belli bir sorun karşısında geniş bir perspektife sahip olmalarını sağlamak,
- Kişilerin sorunlar karşısında, alternatif çözüm yolları üretmeye açık olmalarını sağlamaktır (Erdoğan, 2000; Demirel, 2000 ve Cho, 1997).

3.4 Karşılaştırmalı Eğitimin Faydaları

Yukarıda detaylandırılan amaçlar göz önüne alındığında, karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, eğitim kurumlarında, mevcut eğitim programlarını geliştirmek ve yenilemek amacının yanı sıra, çağdaş ihtiyaçlara cevap verebilen yeni yapılanmalar

için de yön gösterme niteliği taşımaktadır. Karşılaştırmalı eğitim biliminin topluma sağlayacağı faydalar ise şöyle sıralanabilir:

- Varış, (1971) eğitim sistemleri, problemleri ve faaliyetleri hakkında geçerli bilgi elde etmek, bunun yanında, eğitime etki eden faktörlerin, çeşitli ülkelerdeki evrimini inceleyerek de eğitim politikasının tayinine yardım edecek görüşü kazandırmak olduğunu ifade etmektedir.

- Sunduğu değişik deneyimler ve yaklaşımlarla, eğitim alanında en doğru kararın verilmesinde katkılar sağlar. Bu açıdan bakıldığında, eğitim politikacıları ve yöneticileri karar verme sürecinde karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının sonuçlarından faydalanmaktadır (Erdoğan, 2000, s.11, alıntı, King, 1979).

- Cho, (1997) yüksek lisans tezinde, karşılaştırmalı eğitimin uluslararasında anlaşma, yakınlaşma sağlayarak eğitimdeki gelişmeyi hızlandıracağını ve bu gelişmeye, reforma ivme sağlayacağını ileri sürmektedir.

- Saracaloğlu, (1992) bir ülkenin kendi eğitim sistemini geliştirebilmesi için kuramsal ve uygulamalı olarak katkıda bulunduğunu belirtmektedir.

- Karşılaştırmalı eğitim, eğitimcileri ve halkı, eğitim alanındaki kuramsal temellerin ve pratik uygulamaların değişik ülkelerde nasıl olduğu konusunda duyarlı hale getirir. Böylece karşılaştırmalı eğitim sayesinde eğitimdeki alternatif yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olunur (Erdoğan, 2000, s.11, alıntı, King, 1979).

- Türkoğlu, (1998) karşılaştırmalı eğitim çok kültürlü eğitimi beraberinde getirerek, öğrenene bir çok fırsat sağlamanın yanında ufkunun gelişmesine yardımcı olur fikrini savunur.

- "Karşılaştırmalı eğitim, Eğitim Bilimleri'nin gelişmesi ve zenginleşmesi açısından da son derece önemlidir" şeklinde sıralanabilir (Erdoğan, 2000, s.13).

3.5 Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmalarında Uygulanan Genel Yaklaşımlar

Karşılaştırmalı eğitim alanında çeşitli yaklaşımlar söz konusudur. Halen de yaklaşımlara ilişkin tartışmalar devam etmektedir. Ancak, Holmes'un vurguladığı gibi, karşılaştırmalı eğitim alanındaki gelişmeler, tek bir yöntemin uygulanmasıyla gerçekleştirilemez. Bu yüzden gelişimin kalitesi araştırmaların çeşitliliğine bağlıdır (Saracaloğlu, 1992, alıntı: Garrido, 1987; Holmes 1981; Ruscoe-Nelson, 1964).

Lauwerys'e göre "Ne ile ne karşılaştırılacaktır?" sorunu üzerinde başlıca iki görüş vardır. Bunlardan birincisi, bir eğitim sisteminin bir yabancı sistemle karşılaştırılmasını, diğeri ise çeşitli eğitim sistemlerinin birbirleri ile karşılaştırılmasını savunmaktadır. Günümüzde eğitimciler her iki görüşü birleştirme yolunda çalışmaktadırlar (Lauwerys, Varış ve Neff, 1971, s.6).

Geleneksel yaklaşımlar ve analiz yöntemleri halen karşılaştırmalı eğitimi yönlendirmeye devam etmektedir Karşılaştırmalı eğitimde hem analiz hem de sentez yöntemlerini kullanmak önem teşkil etmektedir (Demirel, 2000, s.6 alıntı Kelly ve Altbac, 1986).

Analizin önemini vurgulayan, **tanımlayıcı** (descriptive) ve **açıklayıcı** (explanatory) olmak üzere iki temel ana yaklaşım tanımlanmaktadır. Tanımlayıcı yaklaşım, daha eski bir anlayış olarak, dokümanların toplanması, gözlem ve benzerlik ile farklılıkların tanımlanarak gerçeklerin karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Açıklayıcı yaklaşım ise, yeni bir yaklaşım olup, felsefî, işlevsel ve problem çözmeye dayalıdır. Karşılaştırmalı olayların nedenlerinin araştırılması ve mümkünse gelecekteki ilerlemeler için birtakım ön çalışmaların yapılması gerektiğini savunur. Kazamias açıklayıcı yaklaşımı daha eleştirel ve daha bilimsel bulmaktadır (Tütkoğlu, 1998 ve Erdoğan, 2000).

Günümüzde, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında, genelde dört tür yaklaşım kullanılmaktadır. Bunlar: Yatay, Dikey, Problem Çözme ve Örnek Olay yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımlar hakkında Erdoğan, (2000) ve Türkoğlu, (1998) tarafından kısaca şu bilgiler verilmiştir.

Yatay Yaklaşım

Yatay yaklaşımda, farklı eğitim sistemlerinin ayrı ayrı ve birlikte tüm unsurları paralel bir şekilde incelenir. Örneğin Amerika Birleşik Devletlerinin ve Türkiye'nin yüksek öğretim sistemleri incelenerek araştırma yapılırsa yatay yaklaşım uygulanmış olur.

Dikey Yaklaşım

Dikey yaklaşımda ise tarihsel gelişim izlenerek, karşılaştırmalı eğitimciyi geleceğe ait tahminler yapmaya yöneltir. Örneğin sadece Türk Eğitim Sistemi'nin tarihsel gelişimi araştırılarak incelenirse dikey yaklaşım kullanılmış olur.

Problem Çözme Yaklaşımı

Bir eğitim sisteminin seçilmiş bir soruna, çözüm bulmak amacıyla uygulanan teknik problem çözme yaklaşımını ifade eder. Örneğin, bir eğitim sistemindeki, öğretmen ihtiyacını belirleme, kadınların eğitim durumu gibi sorunlar için yapılan araştırmada, problem çözme yaklaşımı kullanılır.

Örnek Olay Yaklaşımı

Örnek olay yaklaşımında bir ülkenin özel bir eğitim deneyimi incelenerek, karşılaştırma yapılmadan yorum ve karşılaştırma işi okuyucuya bırakılır. Örnek olay incelemelerinin sınırlı yanı, incelenen olayın toplumsal ya da tarihsel bütünlük taşımamasıdır.

3.6. Karşılaştırmalı Eğitimde Eğitime Etki Eden Faktörler

Karşılaştırmalı eğitimde, eğitime etki eden faktörler **tabii faktörler** ve **sosyal faktörler** olarak iki kısımda incelenir. Doğal Faktörler arasında en önemlisi coğrafi faktörlerdir. Sosyal Faktörler ise daha kapsamlı olup, çeşitli kategorilerde ele alınır. Bu kategoriler sırasıyla: Demografik, Dil, Din, Irk, Sosyal Sınıf ve Teknolojik Faktörlerdir.

4. BULGULAR

4.1 Eğitim Sistemlerinin Genel Yapısı

Bu bölümde, Bölüm 2'de tarihsel gelişimleri verilen, Türk Milli Eğitim Sistemi ile Amerikan Eğitim Sisteminin mevcut yapıları, karşılaştırma yapmak amacıyla detaylı olarak incelenmektedir.

4.1.1 Bugünkü Türk Millî Eğitim Sisteminin Genel Yapısı

Türk Milli Eğitim Sisteminin genel yapısı temel ilkeler, amaçlar, sistemin örgütsel yapısı ve eğitime etki eden temel faktörler araştırılarak incelenmektedir.

A. Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri

Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda şu şekilde belirtilmiştir (Özmen, 1995):

1. Genellik ve Eşitlik:

Eğitim kurumları, dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.

2. Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları:

Milli Eğitim hizmeti Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

3. Yöneltme:

Fertler, eğitimleri süresince ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler. Milli Eğitim sistemi, her bakımdan bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Yöneltmede ve

başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır.

4. Eğitim Hakkı:

Temel eğitim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. Temel eğitim kurumlarından, sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.

5. Fırsat ve İmkân Eşitliği:

Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat eşitliği sağlanır. Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

6. Süreklilik:

Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimleri yanında hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.

7. Atatürk İnkılap ve İlkeleri ile Atatürk Milliyetçiliği:

Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır.

8. Demokrasi Eğitimi:

Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp

geliştirilmesine çalışılır; ancak eğitim kurumlarında anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.

9. Lâiklik:

Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilkokullar ve orta okullar ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.

10. Bilimsellik:

Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotları ile ders araç ve gereçleri bilimsel ve teknolojik esaslar ve yeniliklere çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması, bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır. Bilgi ve teknoloji üretimi ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğinde donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımdan teşvik edilir ve desteklenir.

11. Plânlılık:

Milli eğitimin gelişmesi, iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim-insan gücü-istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir. Mesleklerin kademeleri ve her kademenin unvan, yetki ve sorumlulukları kanunla tespit edilir ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın mesleki eğitim kurumlarının kuruluş ve programları bu kademelere uygun olarak düzenlenir. Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlar önceden tespit edilir ve verimli olarak işletilmesi sağlanır.

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

12. Karma Eğitim:

Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak türüne, imkan ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.

13. Okul ile Ailenin İşbirliği:

Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır. Bu maksatla okullarda okul-aile birlikleri kurulur. Okul-aile birliklerinin kuruluş ve işleyişleri Milli Eğitim Bakanlığınca çıkarılacak bir yönetmelikle düzenlenir.

14. Her Yerde Eğitim:

Milli Eğitimin amaçları, yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil aynı zamanda evde, çevrede, iş yerlerinde her yerde ve fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitim ile ilgili faaliyetleri, milli eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Milli Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir.

Türkiye'de öğretmenliğin ve **öğretmen yetiştirmenin temel esasları**, anayasa, yasa ve yönetmeliklerle belirlenmiştir. 1962 anayasası ile öğretmenlik mesleği çağdaş bir hükme bağlanmış, fakat 1970'lerde öğretmenliğin siyasete alet edilmesi ile, 1982 Anayasası'nda öğretmenlerin,

- "Atatürk İlkeleri ve İnkılâpları doğrultusunda çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre öğretim ve eğitim yapan",
- "Türkçe'yi düzgün konuşan ve yazan, bu yönde öğrencilerini yetiştiren",
- "Araştırma ve inceleme yapmayı alışkanlık haline getirmiş", Atatürk İlkelerine, anayasa ve yasalara bağlı olmaları gereken kişiler olarak görev yapmaları vurgulanmıştır (Öztürk, 2001, s.126-127).

Millî Eğitim Bakanlığı – Öğretmen Yetiştirme ve Genel Müdürlüğü'nün 1997 yılına ait, **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitiminin Temel Esasları** adlı yayında, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda, Madde 43'te, **öğretmenlik** şöyle tanımlanmaktadır: "Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler, bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır".

Türk Millî Eğitim Sistemini Düzenleyen Esaslar

- Türkiye Cumhuriyet Anayasası
- Eğitim ve öğretimi düzenleyen yasalar
  - Tevhid-i Tedrisat Kanunu
  - Millî Eğitim Temel Kanunu
  - İlköğretim ve Eğitim Kanunu
  - 8 yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Yasası
  - Mesleki Eğitim Kanunu
  - Mesleki ve Teknik Eğitim Çerçeve Kanunu
  - Özel Öğretim Kurumları Kanunu
  - Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun
- Hükümet programları
- Kalkınma plânları
- Millî Eğitim Şuraları (Erdoğan, 2002, s.19).

B. Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları

Türk Milli Eğitiminin amaçları, 14 Haziran 1973'te kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiştir. Türk Eğitim Sisteminin temel amacı, Türk vatandaşlarının ve Türk Toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak, milli birlik ve bütünlük içinde, iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek, hızlandırmak ve Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapmaktır (Demirel, 2000b).

Kocaoluk tarafından kaleme alınan **İlköğretim Okulu Programı Cilt I** adlı eserde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan Türk Millî Eğitiminin Temel Amaçları şu şekilde belirtilmiştir:

Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk ilke ve inkılaplarına ve anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştire; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar yetiştirmek,

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde bir gelişmiş kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların kendilerini mutlu kılacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır.

Bütün bu amaçlar, Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek, hızlandırmak ve Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı yaratıcı seçkin bir ortağı yapmaktır.

C. Türk Milli Eğitim Sisteminin Örgütsel Yapısı

1920'de Türkiye Büyük Millet Meclisinin kurduğu bakanlıklar arasında Maarif Vekâleti'nin yeni savaştan çıkan bir ülke açısından çok kritik bir konumu vardır. Bu bakanlığın adı daha sonraki yıllarda birkaç kez değiştirilmiş, en son 1989'da Milli Eğitim Bakanlığı adını almıştır (Öztürk, 1998).

Türk Milli Eğitim sistemi organizasyonel olarak üç düzeyde yapılanmaktadır.

1. Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünü kapsayan üst sistemdir. Bu düzeydeki amaç, eğitim sisteminin yurt genelinde etkili bir şekilde işlemesi için kararlar üretmektir.

2. İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin ve Yurtdışı Eğitim temsilciliklerini kapsayan aracı üst sistemlerdir. Bu düzeydeki amaç, üst sistemin gönderdiği kararları temel sistemlere ulaştırmak için etkin bir aracılık ve güçlendirme hizmeti ile kendi yetki sınırları içinde kararlar üretmektir.

3. Okul öncesi, İlköğretim, Ortaöğretim Okullarını, Yaygın Eğitim ve Hizmet İçi Eğitim Merkezlerini ve bunlara benzer eğitim kuruluşlarını kapsayan temel sistemlerdir. Bu seviyedeki amaç ise, eğitim için gereken hizmetleri ve düşünceyi üretmektir. Yani önceden belirlenmiş olan eğitim amaçlarına uygun olarak eğitmek istediği öğrencilere, yeni davranışlar kazandıracak ya da istenmeyen davranışlarını kaldıracak yaşantılar hazırlayıp sunmaktır (Erdoğan, 2002, s.21, alıntı: Başaran 1994).

Merkezden yönetim ilkesine göre düzenlenen Türk Millî Eğitim Sistemi'nde; 1992 yılında 3797 sayılı "**Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun**" ve bu konuda yapılan bazı değişikliklerle 03.04.1998 gün ve 4359 sayılı kanun ile Bakanlığın yapısı ve görevleri belirlenmiştir (Sönmez, 2000; Ünal ve Ada, 2001; Özmen, 1995).

Milli Eğitim Bakanlığı örgüt yapısı iki bölümden oluşmaktadır: Merkez Örgütü, Taşra ve Yurtdışı Örgütü. Milli Eğitim Bakanlığında merkeziyetçi bir yapı mevcut olup personel alma, atama, program hazırlama gibi önemli görevlere ilişkin sorumluluklar bakanlıkta toplanmıştır.

Bakanlığın en üst düzey sorumlusu "Bakan", bakanlık hizmetlerini "Bakan Yardımcısı" Bakanlığın kalkınma plânlarını ve yasaları yürüten "Müsteşar", hizmetlerin yürütülmesinde müsteşara yardımcı olan "Müsteşar Yardımcıları"dır.

Ana Hizmet Birimleri ise, öğrenimde farklı programlar uygulayan okulların ve hizmet birimlerinin eğitim hizmetlerini yürütmekle sorumlu temel birimlerdir. Yardımcı Birimler ise Bakanlık makamına danışma ve denetim birimleri ile Ana Hizmet Birimlerine yardımcı olarak hizmet vermektedirler.

Talim ve Terbiye Kurulu, doğrudan bakana bağlı olan danışma kuruludur. Eğitimle ilgili hemen her konuda bakana yardımcı olmakta, görüş vermekte, eğitim sorunları ile ilgili araştırma yapmaktadır. Ayrıca, eğitim kurumlarının programlarını, ders kitaplarını, yardımcı kitaplarını, incelemek, geliştirmek ve uygun görülenleri tespit etmek, öğrenimi geliştirme ve değerlendirme hizmetlerini yürütmek gibi sorumlulukları olan bir birimdir.

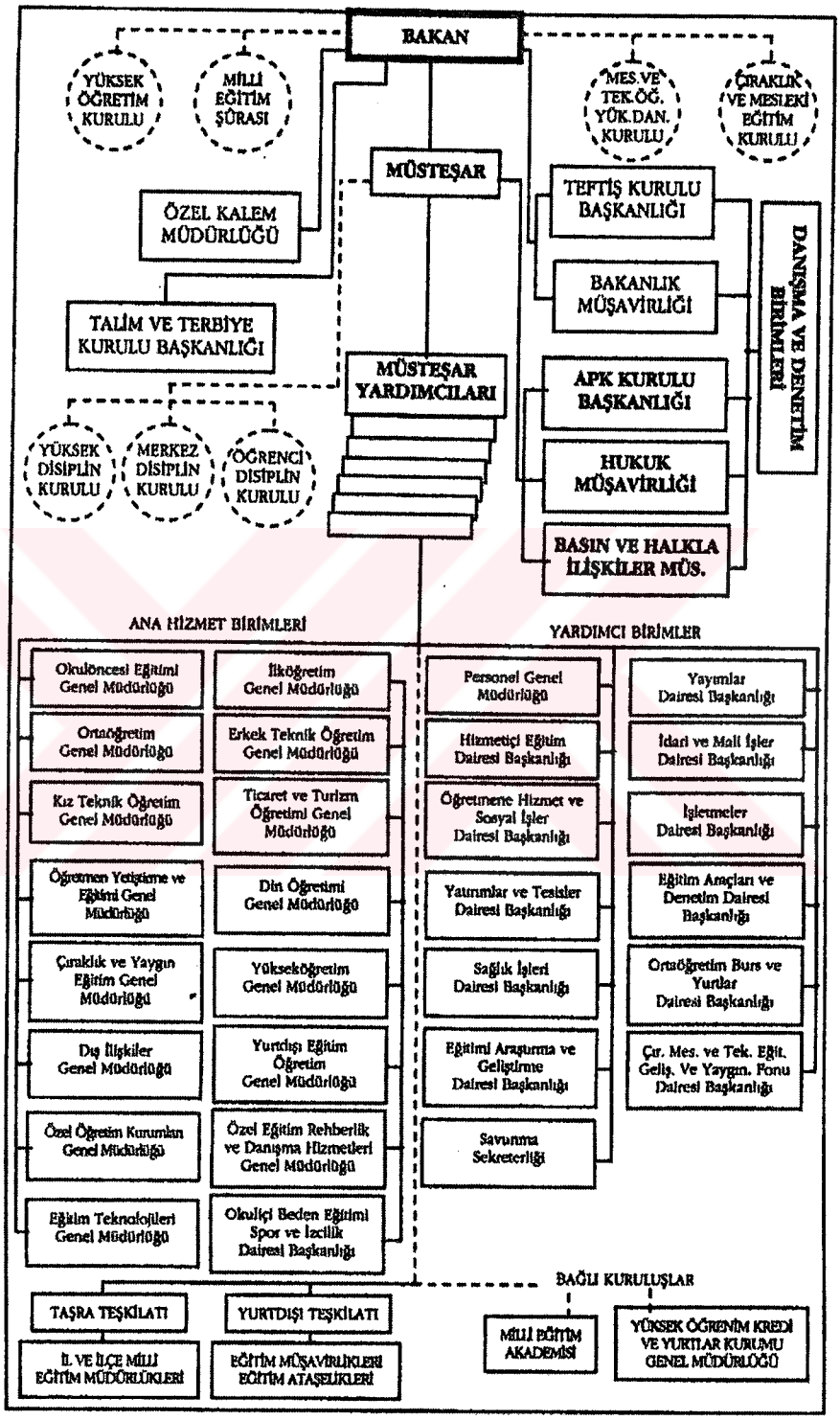
Taşra Örgütü il, ilçe ve yurtdışı örgütlerinden oluşmaktadır. İl Örgütü: Her ilde valiye bağlı olarak görev yapan Millî Eğitim Müdürlükleri vardır. İlçe millî eğitim müdürlükleri görev ve hizmetleri açısından, il millî eğitim müdürlüklerine karşı sorumludurlar.

İlçe Örgütü: İlçelerde kaymakama bağlı olarak hizmet veren İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri bulunmaktadır. Bu müdürlükler ilçeye bağlı köylerdeki eğitim hizmetlerinden sorumludurlar.

Yurtdışı örgütü: Bakanlığın yurtdışında çeşitli ülkelerde bulunan 22 eğitim müşavirliği ve 19 eğitim ataşeliği aracılığıyla, yurt dışında öğrenim gören lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileriyle ilgilenmek ve hizmet sunmak amacı ile düzenlenmiştir. Tablo 4.1.1 Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat yapısını vermektedir.

Tablo 4.1.1

Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilatı



Kaynak: MEB APK, 1999 (Ünal ve Ada, 2001)

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Yasası ile belirlenmiş olan, bugünkü Millî Eğitim Sistemi, **Örgün Eğitim** ve **Yaygın Eğitim** olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Erdoğan, (2002), Sönmez, (2000), Bircan, (2000), Küçükahmet ve diğerlerinin, (2000) eserlerinden faydalanarak örgün eğitim ve yaygın eğitim hakkında aşağıdaki bilgiler toplanmıştır.

Örgün eğitim belli yaş gruplarındaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitim faaliyetleri olup, okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumlarını kapsar. Yaygın Eğitim ise örgün eğitim faaliyetlerinin dışında düzenlenen eğitim faaliyetleridir.

Okulöncesi eğitim, 3-5 yaş arasındaki çocuklara yönelik yapılan, isteğe bağlı bir eğitimdir. Okul öncesi eğitimin amacı: Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratılmasını, Türkçe'nin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır.

İlköğretim, 6-14 yaşlardaki çocukların eğitimini kapsayan kız ve erkekler için zorunlu olup, eğitim süresi 8 yıl ve Devlet Okulları'ndan ücret talep edilmemektedir. İlköğretimin amacı: Çocukların iyi birer yurttaş olabilmesi için, gerekli temel beceri, davranış ve alışkanlığı kazanmasını, millî ahlâka uygun olarak yetişmesini, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır.

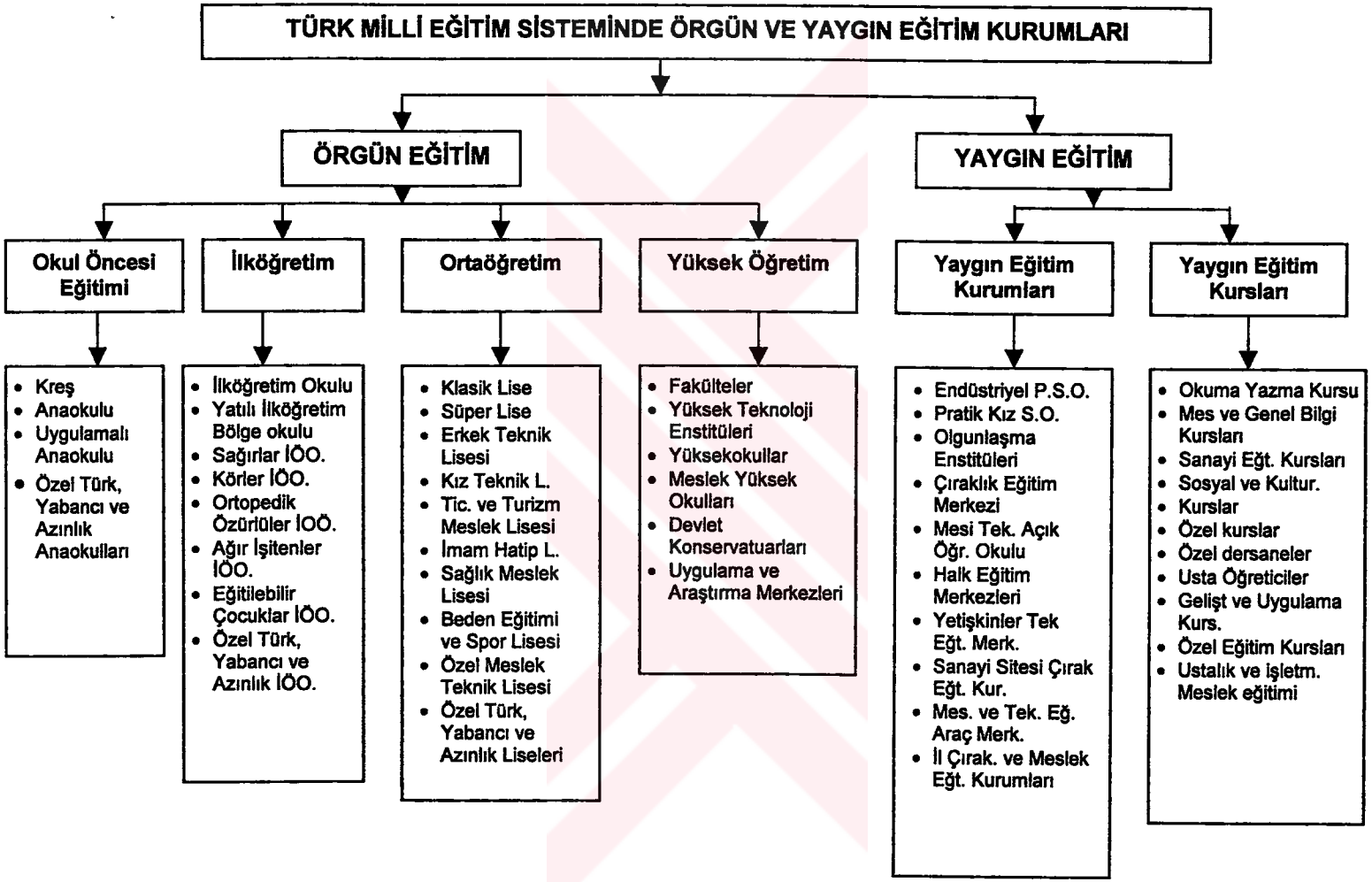
Ortaöğretim, ilköğretim sonrası en az 3 yıllık genel, meslek, teknik, Anadolu ve fen liseleri olmak üzere zorunlu olmayan eğitim kurumlarıdır. Ortaöğretimin amaçlarını şöyle sıralayabiliriz: Birincisi, bütün öğrencilere ortaöğretim düzeyinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanıtma, çözüm yolları arama ve iktisadî sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunma bilincini ve gücünü kazandırmak, ikincisi, öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yüksek öğretime ya da hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır.

Yüksek Öğretim 2-6 yıllık yüksek okul ve üniversitelerden oluşan bir kurum niteliğini taşımaktadır. Yüksek öğretimin amacı; öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, ülkenin çeşitli kademelerindeki insan gücü ihtiyacına göre yetiştirmektir. Bunun yanında bilimsel alanlarda araştırmalar yapmak, bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlayan her türlü yayını yapmak, hükümetçe istenecek araştırma ve inceleme çalışmalarını sonuçlandırmak, ülkenin sosyo-ekonomik kalkınmasına katkıda bulunmak ve aydınlatıcı bilimsel verileri kamuoyuna duyurmaktır. Yüksek öğretim paralıdır, fakat, başarılı olup da maddi imkânları elverişli olmayan öğrencilere burs, kredi, yurt ve benzeri olanaklar sağlanır. Üniversitelere girişten sonra farklı seviye ve kuruluşlar arasında öğrencilere kabiliyetlerine göre, yatay ve dikey geçiş yolları açıktır.

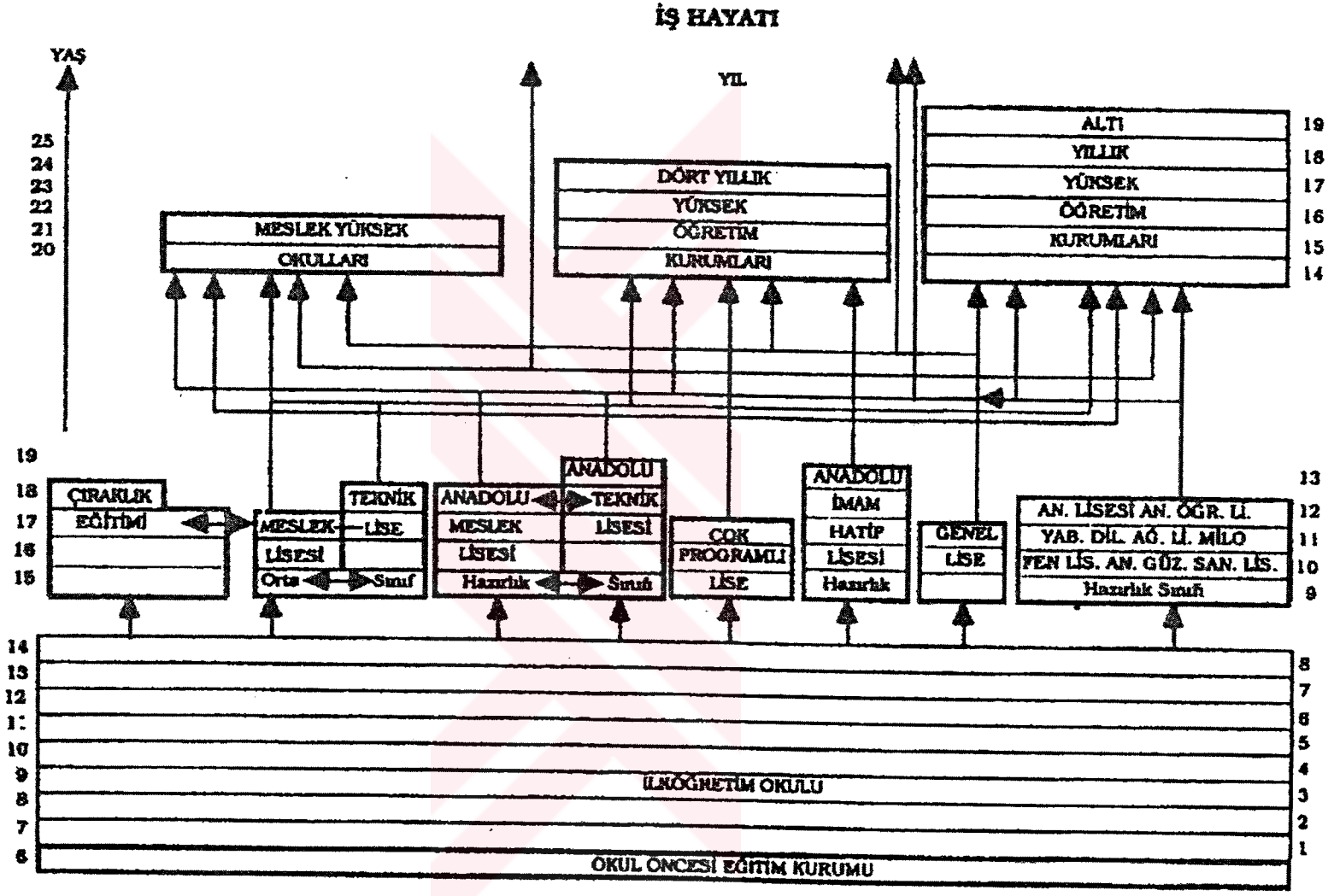
Yaygın Eğitim, örgün eğitim faaliyetlerinin dışında düzenlenen eğitim faaliyetleridir. Yaygın eğitimim amaçları, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş veya herhangi bir kademesinde bulunan ya da bu kademeden çıkmış yurttaşlara:

- Okuma yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlatmak,
- Kültür değerlerimizi korumak ve geliştirmek, gelişmelere uyumlarını kolaylaştırıcı eğitim olanağı sağlamak,
- Çeşitli mesleklerde çalışanlara kendilerini geliştirmeleri için bilgi ve beceri kazandırmak,
- Kişilerin boş zamanlarını yararlı bir biçimde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak,
- Çağımızın bilimsel, teknolojik, iktisadi, sosyal ve kültürel gelişmelerine uyum sağlayıcı eğitim imkânları hazırlamaktır.

Türk Milli Eğitim Sistemindeki örgün ve yaygın eğitim kurumları Şekil 4.1.2'de, öğretim kademeleri ve bunlar arasındaki geçişler ise Şekil 4.1.3'de verilmektedir (Ünal ve Ada, 2001).



Şekil 4.1.2. Türk Eğitim Sistemindeki Örgün ve Yaygın Eğitim Kurumları



Şekil 4.1.3. Türk Milli Eğitim Sisteminin Öğretim Kademelerine Göre Mevcut Yapısı ve Aralarındaki Geçişler

D. Eğitime Etki Eden Faktörler Açısından Türkiye

a. Doğal Faktörler

Doğal faktörler arasında en önemlisi coğrafi faktörlerdir. Türkiye, Asya ile Avrupa'nın birleştiği yol üzerinde doğal ve kültürel bir köprüdür. Yüzölçümü 779.452 kilometrekare olup, kuzeyde Karadeniz, Kuzeybatıda Bulgaristan ve Yunanistan, batıda Ege Denizi, güneyde Akdeniz, Kıbrıs, güneydoğuda Suriye, Irak ve doğuda Ermenistan ve Gürcistan'la sınırlı olan bir ülkedir. Başkenti Ankara'dır (Kültür Ansiklopedisi, 2001).

Cumhuriyetin ilânından sonra, memlekette sanayiinin büyük bir hızla gelişmesinin yanı sıra, hayvancılık büyük bir geçim kaynağı olma niteliğini korumuştur. 1923'lerden günümüze kadar, batı bölgeleri verimli topraklara ve zengin yeraltı kaynaklarına sahip olması bakımından, ülkenin özellikle bu bölgelerine yatırım daha çok yapılmıştır. Bu durumun doğal sonucu olarak okur-yazar sayısı, eğitimli kişilerin sayısı bu bölgelerde daha fazladır. Ülkenin doğu bölgelerinde ise, genellikle tarıma elverişsiz toprakların ve dolayısıyla iş olanaklarının çok az olması, devletin bu bölgelere fazla yatırım yapmamasına neden olmuştur. Zamanla seçmenlerin baskılarıyla, doğu bölgelerinde de zaman içinde önemli atılımların olması ve yatırımların yapılmasına rağmen hâlâ eğitimli kitle oranı düşüktür. Cumhuriyet döneminin en büyük projelerinden olan GAP projesi ile Doğu ve Güneydoğu Anadolu'nun Dicle ve Fırat nehirleri üzerinde elektrik üretimi ve sulama amaçlı bir çok baraj yapılmıştır. Bunun bölge üzerindeki etkisi olumlu olmuşsa da, henüz beklenen değişim görülmemiştir.

b. Sosyal Faktörler

Sosyal faktörleri çeşitli kategoriler altında ele almak gerekir. Bu kategoriler: Demografik, Dil, Din, Irk, Sosyal Sınıf ve Teknolojik faktörler olarak ayrılmaktadır.

Demografik Faktörler

Demografik faktörler, nüfusun artışı, yapısı ile eğitim arasındaki bağı inceler. 60 milyonun üzerinde bir nüfusa sahip olup, nüfus yoğunluğu kilometrekareye 80 kişi kadardır. Cumhuriyetin kuruluşundan beri eğitimde büyük atılımlar yaşanmıştır. Milli

Eğitim Bakanlığının sayısal verilerine göre (Milli Eğitim Bakanlığı, 2003), Cumhuriyetin başlangıcında toplam nüfusu yaklaşık olarak 12 milyon olan Türkiye'de örgün ve yaygın eğitim kurumlarının toplam sayısı 5000 civarında iken bu rakam 2002 yılında 60 000'e ulaşmıştır. Bu süre içinde toplam öğrenci sayısı 365 000'den 19 milyona, toplam öğretmen sayısı ise 13 000'den 680 000'e ulaşmıştır. İlköğretimin mecburi tutulmasıyla ilköğretim çağındaki öğrencileri yaklaşık %100'ü eğitim sisteminde bulunmaktadır. Orta öğretime geçiş oranı %78'lerde ve yüksek öğretime geçiş oranı ise %22'lerde kalmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2002).

Eğitimdeki bu gelişmelere rağmen, doğu-batı arasında hala büyük bir fark vardır. İstanbul'da 1413, İzmir'de 964, Ankara'da 1018 ilköğretim okulu öğrenimi sürdürürken, doğu bölgelerimizin bazı ilerinde ise, Tunceli'de 49, Artvin'de 174, Kilis'te 113 olarak saptanmıştır. Öğrenci sayısı bakımından, İstanbul'da 1.582.349, İzmir'de 457.472, Ankara'da 549.889, Tunceli'de 11.353, Artvin'de 24.772 öğrenci ilköğretim kurumlarına zorunlu olması sebebiyle devam etmektedir. Ortaöğretim kurumlarında (lise) öğrenci sayısı: İstanbul'da 246.057, İzmir'de 87.790, Ankara'da 125.349, okul sayısı: İstanbul'da 587, İzmir'de 279, Ankara'da ise 328 olarak tespit edilmiştir.

Dil Faktörü

Türkiye'de eğitim dili Türkçe'dir. Bölgesel olarak farklı diller ve lehçeler, kişilerin aralarındaki iletişimler için kullanılmaktadır. Son yıllarda, yabancı dil eğitimine ağırlık verilmiş ve ilköğretimin 1. sınıfından itibaren yabancı dil dersleri programlara konulmuştur. Yabancı dilde eğitim yapan okulların yanında, yabancı dil hazırlık programı uygulayan fakat eğitimi Türkçe olan resmi okullar da vardır. Yüksek öğrenimde yabancı dille eğitim yapan devlet üniversiteleri ve devlet üniversitelerinde bölümler vardır. YÖK son yıllarda, yoğun yabancı dil hazırlık programı uygulayan bölümlerin açılmasına izin verirken, tümüyle yabancı dilde eğitim yapacak bölümlerin açılmasına izin vermemektedir.

Din Faktörü

Türkiye'de tarihten gelen ve dini inanışlarla çok bağlantılı bir kültür vardır. İslami dini inanışlar Türkiye'yi çevreleyen diğer ülkelerden farklıdır. Türkler, bağlı bulundukları mezhep itibarıyla da (Hanefi mezhebi), dini konularda aklın üstünlüğüne ve karşılaştırmaya önem veren, bir dini inanışa sahiptirler. Dolayısıyla, çevre ülkeler arasında laikliği belli ölçüde olsa bile en iyi uygulayabilen bir konumdadır.

Irk Faktörü

Türkiye'de çoğunluk, kendilerini Türk diye adlandırmalarına karşılık, farklı Türk kavimlerinden gelmiş ve asırlar boyu birbirleriyle ve bu topraklardaki diğer insanlarla karışarak zengin bir karışım yaratmışlardır. Kendilerini Çerkez, Kürt, Laz gibi isimlendirenler bile, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak en yüksek konumlara gelebilmekte ve bir ayrım görmemektedirler. Ayrımcılık, genelde parasal olanakların varlığı veya yokluğunun yarattığı bir oluşum olarak görünmektedir.

Sosyal Sınıf Faktörü

Hemen hemen her toplumda bir birlik ve beraberlik duygusu taşıyan insanlara rastlayabiliriz. Örneğin, aynı meslekten olanlarda bir birlik şuuru mevcuttur. Doktorlar, avukatlar ve öğretim üyeleri belirli konularda birbirleriyle rahatça anlaşabilirler. Sosyal sınıflar, zenginlik, eğitim veya bulunulan pozisyonla ayrılabilir. Toplum, hiyerarşi yaratan bu gruplara kapalı değildir. Gruplardan birinin mensubu aşağı veya yukarı gruplara geçebilir. Türkiye'de, Cumhuriyetin ilk yıllarından beri, bu geçişlerde en büyük faktör eğitim olduğu için, eğitim kurumlarına büyük ilgi olmuştur.

Son yıllarda, daha iyi eğitim verdikleri için, Fen ve Anadolu liseleri gibi devlet okullarına ve özel okullara olan rağbet artmış ve giriş sınavlarında rekabet yaşanmaya başlamıştır. Geçmişte öğrenci bulmakta zorlanan meslek liselerine giriş de artık sınavla olmaktadır.

Teknolojik Faktör

Teknolojik faktörler eğitimi iki yönden etkilemektedir. Teknolojinin ilerlemesi, toplumda ileri teknolojiyi üretecek, kullanacak ve geliştirecek daha eğitimli bireylere ihtiyaç göstermektedir. Aynı zamanda, ilerleyen teknoloji yeni eğitim metotları ve tekniklerinin geliştirilmesine ve eğitimin daha verimli ve etkin şekilde yapılmasına olanak sağlamaktadır. Doğal olarak, teknolojinin eğitimde yaygın şekilde kullanılması, eğitime verilen parasal desteğin artmasına bağlıdır. Örneğin, öğrencilere ilk ve orta öğretimde bilgisayar derslerinin etkin bir şekilde verilebilmesi için bilgisayar sınıflarının kurulması, derslerde daha etkili sunuşların yapılabilmesi için dersliklere tepegöz ve bilgisayarla birlikte görünüm sağlayacak cihazların konulması gerekmektedir. Bütün bunlar eğitime ayrılan kaynağın arttırılmasına ve bunları yapabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesine bağlıdır.

4.1.2 Bugünkü Amerikan Eğitim Sisteminin Genel Yapısı

Amerikan Milli Eğitim Sisteminde, temel ilkeler, amaçlar sistemin örgütsel yapısı ve eğitime etki eden temel faktörler araştırılarak, bilgi verilmektedir.

A. Eğitimin Temel İlkeleri

Amerikan eğitim sisteminin görevi, Amerikan vatandaşlarının seçebilme, eşit fırsat ve hürriyet haklarını ihtiva eden Amerikan anayasasını desteklemektir (Williams, 1970). Amerika'da geçmiş ve gelecek arasındaki en önemli bağ, bu devletin kuruluşunda ortaya konan ideallerdir (Patterson, 1994). Amerika Birleşik Devletlerinde politikadan eğitime kadar her süreci etkileyen ve tüm ülkede yaşayanları bir ortak bağla bağlayan bu çekirdek idealler şunlardır:

- **Hürriyet (Liberty):** Bireyler, başkalarının özgürlüklerini ve yaşamlarını rahatsız etmeyecek şekilde ve engellememek kaydıyla arzu ettikleri gibi davranmak ve düşünmek konusunda serbesttirler.

- **Kendi kendini yönetme (Self-government):** Halk hükümetin otoritesinin tek kaynağıdır ve hükümetin meşru tek amacı halkın refahıdır.

- **Eşitlik (Equality):** Her bireyin bir değeri vardır ve kanunlar çerçevesinde adil muamele edilme hakkına sahiptir.

- **Bireycilik (Individualism):** Bir grup veya bir kurum yerine, toplumun temelini birey teşkil eder. Bu ideal özel teşebbüsün üstünlüğünü kabul eder.

- **Çeşitlilik (Diversity):** Bireysel farklılıklara saygı duyulmalıdır. Bu farklılıklar kişi için bir güç kaynağı ve kişisel çıkarların meşru bir dayanağıdır.

- **Birlik (Unity):** Amerikalılar bir halkdır ve parçalanamaz bir birlik oluşturur.

Böyle bir sistem altındaki eğitim, öğrencilerin kendi muhakeme yeteneklerini geliştirmelerine, ahlâki değerlerini oluşturmalarına ve Amerikan ekonomisi içinde çalışabilme becerilerini kazanmalarına imkân sağlamaktadır. Yirminci yüzyıl boyunca eğitim sisteminin içindeki çeşitli programlar, öğrencilerin, demokratik bir topluma sahip çıkarak, kendi muhakeme yeteneklerini geliştirmelerine fırsat tanımaktadır. Farlılaştırılmış müfredat programları, farklı grupların bir arada tutulması ve istenilen okulun seçilebilmesi bu yüzyılın eğitim uygulamaları arasında yer almaktadır. **Öğrencilerin eğitimde karar alma süreçlerinde bulunması onlara daha küçük yaşlarda muhakeme ve karar verme yeteneklerini geliştirme fırsatı tanımaktadır** (The Third International Mathematics and Science Study, 1995).

Öğrencilere akademik seviyelerine göre farklılaştırılmış müfredatlar sunulur. Örneğin, matematiği iyi olmayan bir öğrenciye, daha kolay yapabileceği sosyal içerikli programlar sunulur. Öğrencilere daha verimli olabilecekleri alanları seçme konusunda fırsatlar verilmektedir (The Third International Mathematics and Science Study, 1995).

Demokratik ortamın gereği olarak serbest seçim yapabilme imkânının tanınması ile birlikte, resmi okullardaki denetim mekanizmasının yetersizliği, müfredatların gittikçe kolaylaştırılmasına yol açmıştır. Amerikan liselerinden mezun olanların ortalama matematik skorları gelişmemiş bazı ülkelerin bile altına düştüğü öne sürülmüştür (The Third International Mathematics and Science Study, 1995).

B. Eğitimin Genel Amaçları

Amerika'da genel eğitim, 1983 yılında hazırlanan **Bir Millet Tehlikede** adlı raporla sarsılmıştır (National Commission on Excellence in Education, 1983). Bu rapora göre, Amerika Birleşik Devletleri öğrencileri, endüstrileşmiş ülkelerdeki kendi yaşıtlarına göre, daha düşük bir eğitim seviyesindedirler. Bunun üzerine, ülkede eğitim konusunda uzun süren tartışmalar başlamış ve Amerikan kongresinden 1994 yılında çıkan bir kanunla 21. yüzyıl için eğitim reformunun çerçevesi hazırlanmıştır (US Congress, 1994). Bu kanunla, bütün öğrenciler için yüksek kalitede, uluslararası rekabete açık performans standartları oluşturmayı, bütün öğrencilerin ulusal hedefleri tutturması için teknoloji kullanımını özendirmeyi hedefleyerek, öğretmen eğitimi ve profesyonel gelişmenin bir ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Bu kanuna göre, eğitim sisteminin amaçları şöyle düzenlenmiştir:

- Eyaletler, bütün öğrencileri ana ders konularında değerlendirmek için yüksek standartlar geliştirerek, uygulamalıdır.
- Her eyalet, tüm öğrencilerin başarılarını, teknik yeteneklerini ve önlerindeki kariyer imkânlarını arttıracak bir okul sistemi kurmalıdır.
- Okullar güvenli, disiplinli ve uyuşturucudan uzak bölgeler olmalıdır.
- Amerika'da her sınıfta, yetenekli ve kendini öğrencilerine adamış bir öğretmen mevcut olmalıdır.
- Aileler ve toplum okulu iyileştirme çabasıyla doğrudan ilgilenmelidir.
- İstenen resmi okulun seçimi, öğrencilere ve ailelerine açık olmalıdır.
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitimi iyileştirebilmesi için, okullar ileri teknoloji imkânlarını kullanmalıdırlar.
- Bütün çocukların okula öğrenmeye hazır olarak geldiği kabul edilmelidir.
- Her çocuk üçüncü sınıfın sonunda kendiliğinden okuyabilmelidir.
- Her öğrenci 8. sınıfta cebir ve geometrinin temellerini içeren matematik bilgilerinde ustalaşmış olmalıdır.

- Bazı özel gruplar, yüksek standartlardan ödün vermeden, uygun hizmet ve değerlendirmeye tabi tutulmalıdırlar.
- Orta öğretim öğrencilerine, kendilerini başarılı bir şekilde yüksek öğretime hazırlayacak bilgi ve destek verilmelidir.
- Orta öğretimi bitiren öğrencilere, yüksek öğrenimlerini tamamlamaları için mâli yardım ve destek verilmelidir.
- Yüksek öğretim öğrencilerine verilecek yardımın organizasyonu etkin, parasal olarak tutarlı ve müşteri isteklerine duyarlı olmalıdır.
- Hayat boyu eğitim yoluyla yetişkinler de, yeteneklerini ve kazanma güçlerini arttırabilmelidirler.

C. Eğitim Sisteminin Örgütsel Yapısı

Amerikan Eğitim Sisteminin Örgütsel Yapısı incelenirken, Amerika'da eğitim alanında da ademi merkeziyetçi bir uygulamanın mevcut olduğunu unutmamak gerekir (Akyol, 1991; Erdoğan, 2000). Bir başka ifade ile, eğitimde uygulama merkezî olmayıp, eyaletlere göre değişmektedir. Her eyalet, Amerikan Anayasası'na aykırı olmadıkça, eğitim sistemini uygun gördüğü şekilde düzenleme ve uygulama hakkına sahiptir.

Amerika Birleşik Devletlerinin Federal düzeyde eğitim bakanlığı **State Department of Education** her eyalette en üst meciidir. **Federal Eğitim Bakanlığı**'nın, eğitim sisteminin işleyişinde yasal olarak yetkisinin olmaması, hiçbir yetkiye sahip olmaması anlamına gelmemektedir. Federal Hükümet, eğitimle ilgili uygulamaları her zaman yakından takip ederek, yönlendirmektedir. 1785 yılında çıkarılan **Land Ordinance Act** adlı yasa ile eğitimin Federal düzeyde desteklenmesi gerektiği kararı alınmıştır. Eğitim Bakanlığının görevleri şunlardır:

- Ülke meselelerine önderlik etmek,
- Eyaletlere maddi yardımda bulunmak,
- Eğitimle ilgili genel plân ve kalite tedbirleri almak,

- Eyaletlere eğitimle ilgili sorumlulukları vermek gibi makro seviyede faaliyetleri bulunmaktadır (Erdoğan, 2000; Ültanır, 2000).

Eyalet Eğitim Kurulu eyaletler düzeyinde eğitimle ilgili en yetkili birimdir. Kurulun kaç üyeden oluşması gerektiğine dair bir zorunluluk yoktur. Eyalet Eğitim Kurulunun üyeleri pek çok eyalette halk tarafından seçilir, az sayıda eyalette ise vali tarafından atanır. Ayrıca, üyelerin eğitimci olma gibi bir zorunluluğu yoktur. İlköğretim, orta ve liselerin eğitim politikalarını, tespit etmekle yükümlüdür. Eyalet Eğitim Kurulu'nun görevleri şöyle sıralanabilir:

- Eğitimle ilgili yasaları uygulamak,
- Eyalet Eğitim Dairesine personel almak,
- Eyalet eğitimi için ayrılan bütçeyi idare etmek,
- Danışmanlık birimleri kurmak,
- Öğretmen ücretlerini belirlemek,
- Öğrenci yönetmeliği, test ve değerlendirmek,
- Okul binaları için gerekli standartları belirleme işlerini yürütmekle görevlidir (Erdoğan, 2000 ve Akyol, 1991).

Eyalet Eğitim Müdürü, Eyalet Eğitim Kurulu tarafından önerilerek, vali tarafından atanır. Müdür, Eyalet Eğitim Kurulu'na başkanlık etmek, fonları mahalli idarelere dağıtmak, eğitim mevzuatını uygulamak, öğretmenlik sertifikalarını tasdik etmek, hizmetiçi eğitim vermek, ayrıca, valiye, Eğitim Kurulu'na ve halka eğitim hakkında bilgi vermekle yükümlüdür (Erdoğan, 2000 ve Akyol, 1991).

Eyalet Eğitim Dairesi, eyalet düzeyinde eğitimle ilgili teknik işleri yürüten bir birimdir. Eğitimin teknik boyutları hakkında, örneğin eğitim hakkında verilerin toplanması gibi işlevlerin yanında, Eyalet Eğitim Müdürü ve Eyalet Eğitim Kurulu'nu bilgilendirmekle yükümlüdür.

Bölge Eğitim Kurulu, eğitim sisteminin yapılanmasında en tabandaki halkayı oluşturur. Her eyalet kendi içinde değişik eğitim bölgelerine ayrılmaktadır. Bölge

Eğitim müdürü vali tarafından, Eyalet Eğitim Kurulu'nun oylaması ile ya da halkın oylaması ile seçilebilir. Eyaletler bir takım bölgelere ayrılmış olup, eyalet tarafından Bölge Eğitim Kurulları yetkilendirilmiştir. Bu kurul eyaletin verdiği yetkiyi kullanarak, eyalet yardımını alabilmek için, eyalet politikalarıyla uyuşmak zorundadır. Personel ve okulların mal varlığı üzerinde yetkilidir. Kurulun üyeleri halk tarafından seçilmiş kişilerden oluşmaktadır. **Eğitimle ilgili alınan her karar Bölge Eğitim Kurulu'nun onayından geçmek zorundadır.**

Sonuç olarak, Amerika Eğitim Sisteminin idari yapısının merkezi kontrolün az olduğu, yetki ve sorumlulukların yerel birimlerde yoğunlaştığı bir sistem olarak özetlenebilir.

Amerika'da anaokulundan 12. sınıfın sonuna (K-12) kadar olan eğitimi kontrol eden tek bir hükümet organı mevcut değildir. Eğitim kararlarının çoğu 50 eyaletteki eğitim idarecileri tarafından almakta, bunlar da karar verme yetkilerini, eyaletlerdeki 14 883 bölge ile paylaşmaktadırlar. Yaklaşık olarak (K-12) öğrencilerinin % 13'ü de özel okullarda eğitim görmektedirler (National Center for Education Statistics, 2003).

Amerika'da çocuklar 5 veya 6 yaşlarında ilkokula başlarlar. Pek çok çocuk 3 veya 4 yaşlarında örgün eğitim kurumlarından olan ve sistemin tabanını oluşturan okul öncesi eğitime veya anaokuluna devam eder. İlkokul 6 yıldır. İlkokuldan sonra üç yıllık ortaokul kademesi (junior high school) ve daha sonra 3 yıllık lise (high school) kademesi gelir. Bazı yörelerde ilkokuldan sonra ortaokul kademesini de içeren 6 yıllık lise eğitimi başlar. 16 yaşına kadar okula devam etme zorunluluğu vardır. Öğrenciler 17 veya 18 yaşlarında lise eğitimini bitirirler. ABD'de ilköğretim ve orta öğretim resmi okullarda, ödenen vergilerle desteklendiği için, parasızdır. Aynı hizmeti veren özel okullar ise ücretlidir.

Okul öncesi eğitimin temel amacı, 4-5 yaşındaki çocuklara güven duygusu kazandırmak ve onları resmî eğitime hazırlamaktır. Okul öncesi eğitim ücretsiz olup, her bir öğretmene yaklaşık 18 öğrenci düşmektedir (Erdoğan, 2000, alıntı: Demirel, 1992).

İlköğretimin temel amacı, 6-12 yaş arası çocukların genel zekâlarını ve sosyal yönlerini geliştirmektir. Resmi ve özel okul programlarının aynı olmasına özen gösterilmektedir. Pek çok eyalette öğrencileri sınıf içinde seviyelere ayırma uygulaması mahkeme tarafından çalışan sınıfa karşı bir ayrımcılık olarak değerlendirilmiş ve yasaklanmıştır (Erdoğan, 2000, alıntı: Demirel, 1992).

Ortaöğretimin amacı, birinci devrede mesleki rehberliğe önem verilerek, çocukların gelecekleri plânlanmaktadır. İkinci devresinde, temel derslerin yanı sıra üniversiteye hazırlık, mesleki ve genel eğitim amaçlı dersler verilmektedir. Ortaöğretim, altı yıllık ilköğretimden sonra üç yıllık ortaokul ((junior high) ve üç yıl süren lise öğretiminden oluşmaktadır. Ortaöğretimin birinci evresindeki okullaşma oranı % 99, ikinci evresinde % 94'tür. Öğrenciler bir temel alan (major), bir de yan alan (minor) seçmek zorundadırlar (Erdoğan, 2000).

Amerika'da ilk ve ortaöğretim için eyaletlere göre farklı modeller uygulanmaktadır. Bu modeller beş bölümden oluşmaktadır (Demirel, 2000).

- 8 + 4 Modeli
- 4 + 4 + 4 Modeli
- 6 + 2 + 4 Modeli
- 6 + 3 + 3 Modeli
- 6 + 6 Modeli

Kolej ve üniversite seviyesinde, özel ve resmi eğitim kurumları bulunmaktadır. Resmi kuruluşların karar verme yetkisi eyaletlerde, özel kuruluşlarınki ise kendilerindedir. 2000 yılında Amerika'da 1594 resmi ve 2087 özel yüksek eğitim kuruluşu vardır (World Almanac and Book of Facts, 2000). Bunlar arasında, öğrenci sayısı 1000'i geçen, sayısı 919 olan iki-yıllık kolejler (bizdeki iki yıllık meslek yüksek okullarına benzeyen okullar) ve sayıları 1315'i bulan dört-yıllık kolejler (lisans derecesi veren okullar) vardır. Yaklaşık 14 milyon öğrenci bu okullarda öğrenim görmektedirler. Bu okullar arasında 21 ayrı şehirde 21 kampüsü ve 21 rektörü olan ve toplam öğrenci sayısı 200.000'i geçen ölçekte eyalet üniversitesi de bulunması dikkati çeken önemli bir noktadır (World Almanac and Book of Facts, 2000).

Pek çok ülkenin aksine, Amerika'da üniversite eğitimi almak için belli kurallar veya yollar mevcut değildir. Genelde üniversiteler, lisede matematik, fizik, kimya, biyoloji, İngilizce gibi derslerden, belli seviyede eğitim almış olmayı şart koşmaktadırlar. Hatta bunun ötesinde SAT gibi testlerden bir seviyede puan almayı gerekli görmektedirler. Bunlara ek olarak üniversitelerin kabul bölümleri, lise mezuniyet derecesi, mezuniyet ortalaması, öğrencilik yıllarındaki öğretmenlerinden referans mektupları, öğrencinin yüksek eğitim çalışmasından beklediklerini belirten bir kompozisyon gibi belgeleri değerlendirmeye alarak karar vermektedirler. Genelde, öğrencilerin kabul edildikleri üniversite sayısı birden fazladır. Üniversiteler burs, mali destek gibi imkânlarını sunarak iyi ve kaliteli adayları seçmek istemektedirler.

Dört yıllık üniversite yerine mesleki eğitim veren iki yıllık yüksek okullar diyebileceğimiz eğitim kuruluşları da vardır. Buradan mezun olanlar, dallarına uygun üniversitelere transfer olarak lisans tamamlayabilirler. Hatta çalışırken lisans tamamlayabilecekleri üniversite programları bile mevcuttur.

Kolej denilen 4 yıllık yüksek okullar ve büyük üniversiteler Bachelor of Science (B.Sc.) veya Bachelor of Arts (B.A.) derecesi verirler. Bunlar bizim Lisans derecesi eşdeğeridir. İlk iki yılda genellikle edebiyat, bilim, sanat, tarih gibi farklı dallardan dersler alınır. Üçüncü sınıfta bir ana dal seçilir ve bu dal için belirli sayıda derslerin alınması ve uygulamaların yapılması istenir. Bazı okullarda, yan dal seçimi de vardır. Üniversite eğitimi sırasında her öğrencinin öğretim üyesi bir danışmanı vardır. Bu danışman, öğrencinin ana dal olarak seçtiği bölümden olup, öğrenciye ders seçiminde ve programına şekil vermede yardımcı olur.

<table>
<tr><td>26</td><td rowspan="3">DOKTORA
(Ph.D.)</td><td rowspan="5">PROFESYONEL
EĞİTİM
(TIP, HUKUK)</td><td>9</td></tr>
<tr><td>25</td><td>8</td></tr>
<tr><td>24</td><td>7</td></tr>
<tr><td>23</td><td rowspan="2">YÜKSEK LİSANS
(M.Sc., M.A., M.B.A.)</td><td>6</td></tr>
<tr><td>22</td><td>5</td></tr>
<tr><td>21</td><td rowspan="4">LİSANS
PROGRAMLARI
(B.Sc., B.A.)</td><td>LİSANS TAMAMLAMA</td><td>4</td></tr>
<tr><td>20</td><td></td><td>3</td></tr>
<tr><td>19</td><td rowspan="2">İKİ YILLIK YÜKSEK
OKULLAR</td><td>2</td></tr>
<tr><td>18</td><td>1</td></tr>
<tr><td>17</td><td rowspan="6">GELENEKSEL
ORTA VE LİSE</td><td rowspan="3">LİSE
KADEMESİ</td><td>12</td></tr>
<tr><td>16</td><td>11</td></tr>
<tr><td>15</td><td>10</td></tr>
<tr><td>14</td><td rowspan="3">ORTAOKUL
KADEMESİ</td><td>9</td></tr>
<tr><td>13</td><td>8</td></tr>
<tr><td>12</td><td>7</td></tr>
<tr><td>11</td><td colspan="2" rowspan="6">İLKOKUL</td><td>6</td></tr>
<tr><td>10</td><td>5</td></tr>
<tr><td>9</td><td>4</td></tr>
<tr><td>8</td><td>3</td></tr>
<tr><td>7</td><td>2</td></tr>
<tr><td>6</td><td>1</td></tr>
<tr><td>5</td><td colspan="2" rowspan="3">KREŞ VE ANAOKULU</td><td></td></tr>
<tr><td>4</td><td></td></tr>
<tr><td>3</td><td></td></tr>
<tr><td>YAŞ</td><td colspan="2"></td><td>SINIF</td></tr>
</table>

Şekil 4.1.3 Amerika Birleşik Devletleri Okul Sisteminin Öğretim Kademelerine Göre Mevcut Yapısı ve Aralarındaki Geçişler

D. Eğitime Etki Eden Faktörler

a. Doğal Faktörler

Yüzölçümünün büyük olması eğitim açısından hem avantaj hem de dezavantaj olarak görülebilir. Amerika'da birbirinden uzak yerleşim yerleri bulunmakta ve her bir yerleşim merkezi için de ayrı bir okul yapmanın masrafı fazla olacağından, merkezî bir yere okul kurularak, **okul otobüsleri** öğrencileri sabah alıp, akşam üzeri tekrar geri getirmektedir. Tarıma dayalı bölgelerde, birbirinden uzak küçük çiftliklerin olması nedeniyle, aynı şekilde merkezi bir yerde kurulan okula, öğrenciler okul otobüsleri tarafından taşınmaktadır. Okul otobüsleri tamamen devlet desteğindedir. Görülmektedir ki Amerika eğitime etki eden coğrafi faktörü **ücretsiz okul otobüsleri** uygulaması ile çözümlenmiştir (Lauwerys, Varış ve Neff, 1971).

b. Sosyal Faktörler

Sosyal faktörleri çeşitli kategoriler altında ele almak gerekir. Bu kategoriler: Demografik, Dil, Din, Irk, Sosyal Sınıf ve Teknolojik faktörler olarak ayrılmaktadır.

Demografik Faktörler

Nüfus, yaş dağılımları, cinsiyet ve doğum-ölüm oranları bakımından, ülkenin sahip olduğu şartlar ile eğitim hizmetleri, yakından ilişkilidir. Amerika'nın nüfusu yaklaşık 273 milyonu bulmaktadır. Bu nüfusun yaklaşık % 25'i, anaokulundan üniversiteye kadar bir seviyede okula devam etmektedir. 1960 yılında nüfus artış hızı % 16.1 iken, bu oran 1990'da % 10.1 olmuştur. Günümüzde doğum oranı binde on beş, ölüm oranı ise binde dokuzdur (Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedi, 1992).

Amerika hakkında genel bilgiler şöyledir:

- Çoğulcu demokrasiye dayalı, başkanlık sistemiyle yönetilir.
- Federal devlet yapısı niteliğinde olup, 50 eyalet bulunmakta ve eyaletler iç işlerinde serbest olma hakkına sahiptirler.
- Ülke çapında örgütlenmiş "Demokrat Parti ve Cumhuriyetçi Parti" siyasi faaliyet göstermektedir.

- Ülkenin tarım sektörünün yarattığı katma değer, dünya ülkelerinin çok ilerisindedir.
- Yeraltı kaynakları bakımından en zengin ülkedir.
- Sanayi alanında da dünyanın en güçlü üretim kapasitesine sahiptir.
- Başlıca eyaletleri: Washington, DC (başkent), New York, California, Illinois, Texas gibidir.
- Para birimi Dolardır.
- GSMH yaklaşık 5 trilyondur.
- Yıllık enflasyon oranı % 4'ten daha azdır (Akyol, 1991).

Asya ve Güney Amerika ülkelerinden gelen göçmen ve mülteciler, 1980-1990 yılları arasındaki nüfus patlamasının sebebini oluşturmaktadır. İstatistiklere bakılacak olursa, Avrupa'dan gelen göçmenler ve sanayileşme sebebiyle, ülkenin doğusunun batı bölümüne oranla daha fazla nüfusa sahip olduğunu ve ortalama nüfus yoğunluğunun da kilometrekareye 30 kişi olarak tespit edildiğini göstermektedir. Özellikle zencilerin sanayileşmiş kentlere yaptıkları göçler her geçen yıl artmaktadır. Halkın % 80'i kentlerde yaşamını sürdürmektedirler (Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedi, 1992).

Ayrıca, Amerika'da uygarlığın bir özelliği olarak, her yıl yaklaşık 10 milyon kişi, tahsil ve iş değiştirme gibi nedenlerle, endüstrinin gelişmiş olduğu eyaletler arasında yer değiştirmektedirler.

Dil Faktörü

Amerika Birleşik Devletleri'nde resmî dil **İngilizce** olmasına rağmen, özellikle Çin'den gelen göçmenler Çince, Meksikalılar, Kübalılar, Portorikolular ve diğer Güney Amerika ülkelerinden göç edenler ise çoğunlukla İspanyolca konuşmaktadırlar. Yoksul kesimi oluşturan bu göçmenler, bir yerde iş bulup çalışmak için, her ne kadar İngilizce'yi öğrenmeye çalışsalar dahi, ekonomik koşulları yetersiz kaldığından, tam bir öğrenme gerçekleşememektedir. Bu yüzden ülkede özellikle son 10 yıldır birden fazla dil konuşulmaktadır. Son on yılda akın eden göçmenler dışında, ülkenin hemen her eyaletinde az da olsa İngilizce aksan farkı vardır. Bu farkın sebebi ise, 15. yüzyıldan itibaren, Avrupa'nın değişik ülkelerinden farklı dilleri konuşan vatandaşların, Amerika

kıtasına yayılmaları ve İngilizce'yi ortak dil haline getirmelerinden kaynaklanmaktadır. Buna rağmen hâlâ bir aksan farkı mevcuttur (Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedi, 1992).

Son yıllarda göç eden aileler İngilizce öğrenemediklerinden, bu tip ailelerin çocukları, evde ve okulda farklı lisanların konuşulmasıyla problem yaşamaktadırlar. Bu yüzden okullarda ikinci dil İspanyolca'dır.

Din Faktörü

Amerika'da çoğunluğun dini Protestanlık olup, bireysellik, eğitim ve iş ahlakı üzerindeki etkisi çok büyüktür. Protestan etiği olarak ortaya konan düşünceler, bireyden sıkı çalışma, eğitime ve aileye önem vermeyi bekler (Vander Zanden, 1988).

Protestanlar, Luther ve Calven'in etrafında toplanmışlardır. Amerika'da Calven'in görüşleri hakimdir. Katoliklerin kesin çizgilerinin yanında, Protestanlar, daha serbest olmaları, çok etkin bir kilise organizasyonu kurmaları sebebiyle oldukça büyük farklılıklar mevcuttur. Protestanların bu inançları ile Amerika'nın merkezi olmayan eğitim sistemi arasında bir ilişki mevcuttur (Lauwerys, Varış ve Neff, 1971).

Amerika'da yaşayanlar çok sayıda yabancı ülkelerden gelmiş olup, birbirinden çok farklı dine mensup kişiler olduğundan, Amerikan okul sistemi lâik bir sistemdir. Amerikan Anayasası, eğitim hizmeti veren devlet kurumlarının dînî açıdan tarafsız olması gerektiğini emretmiştir. 1960'lı yılların başlarında Yüksek Mahkeme, eyaletlerin resmi okullarında duaya izin vermeyi yasaklayan önemli kararlar almış olmasına rağmen, 1970'lerde öğrencilerin resmi okullarda din eğitimi konusundaki anayasal endişeler daha belirgin hale gelmiştir. Bu nedenle, okul yöneticileri dinî ve ahlâkî rehberlik sağlama görevini öğrenci ailelerine ve ibadet yerlerine bırakmışlardır (MEB, Akyol, 1991).

Bununla birlikte, son yıllarda artan şiddet hareketleri, uyuşturucu kullanımı, gayri meşru doğumlar gibi okullarda ve toplumda ahlâki bir çöküntü yaşanmakta olduğundan, 1985'te Milli eğitim Bakanı William J. Bennetti öncelikle okullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin "ortaklaşa benimsenen kişisel davranış ve inanç

standartlarını" benimsemelerini, sonra da öğrencilere bu değerlerin benimsetilmesi gerektiğini önermiştir (MEB, Akyol, 1991).

Irk Faktörü

Irk, belli bir insan grubunun aile bağları ile bağlanmasından oluşmakta olup, dış fiziksel faktörler ve biyolojik özellikler kişilerin hangi ırktan geldiklerini ortaya koymakta yardımcı olmaktadır. Amerika'da ırkçılık kölelik etkisi altında gelişmiş olup Afrika'dan getirilen zenci köleler olduğundan, 1950'lere kadar sadece duygular ve âdetler bakımından değil, kanunlarla da zenciler farklı görülmekteydi. İki ayrı okul sistemi bulunmakta ve üst kademede beyazlar, alt kademede siyahlar eğitim yapmaktaydı. Zencilere ikinci sınıf muamelesi yapılarak eski, kötü binalarda eğitim verilmekteydi. Amerika'da genel olarak eğitimde birlik sağlanmışsa da, ırk ayrımı halen devam etmektedir. Bugün, bu hususta beyaz çoğunluğun fikri iyiye doğru gelişmektedir. Amerika hakkında bu değişiklik, her seviyedeki öğretmenlerden ve bunların tutumlarından ileri gelmektedir (Lauwerys, Varış ve Neff, 1971).

Sosyal Sınıf Faktörü

Amerikalı sosyologlardan Sorokin bu terimin 57 farklı anlamını tespit etmiştir (Lauwerys, Varış ve Neff, 1971). Her toplumda olduğu gibi, birlik ve beraberlik duygusu taşıyan gruplar vardır. Fakat, toplum, hiyerarşi oluşturan bu gruplara kapalı değildir. Gruplar aras geçiş yapılabilir ve eğitim seviyesi de bu geçişi sağlayan faktörlerden biridir. Siyahların alt sınflardan olduğu söylenir, ama eğitim veya zenginik sayesinde üst sınıflara çıkanlar da az değildir.

Amerika'da yüksek sınıf ya da aşağı sınıflar açıkca belli değildir. Fakat, meşhur ve kaliteli okullar ya da üniversitelerde okuyanlar, diğerlerine kıyasla daha seçkin oldukları söylenebilir. Örnek olarak Harvard mezunu kişinin iyi bir işe kabul edilme olasılığının da çok yüksek olduğu görüşü, sadece Amerikalılar için değil, tüm dünyada bilinen bir gerçek olmuştur (Lauwerys, Varış ve Neff, 1971).

Teknolojik Faktörler

Teknolojinin eğitime en fazla uyarlandığı ülkelerden birsi de Amerika Birleşik Devletleridir. Teknolojinin eğitime uyarlanması ile hem eğitim teknolojileri hem de dolayısıyla teknoloji eğitiminin ilerlemesi mümkün olmaktadır. Firmalar için eğitime yapılan teknoloji yardımı ileriye dönük bir reklam harcaması sayılmaktadır. Bu yardımların, vergiden düşürülebilmesi de firmalar için ikinci bir teşvik unsuru olmaktadır.

4.2 Günümüzde Öğretmen Yetiştirme Sistemleri

Bu bölümde, günümüzde öğretmen yetiştiren Türk ve Amerikan Eğitim Fakültelerinin mevcut yapısı, öğrenci kabul kriterleri, ders programları ve içerikleri, öğrencilerin eğitimleri esnasında değerlendirilme kriterleri, öğrenim sırasında ve mezuniyet sonrasında staj prosedürleri ve fakültelerle staj yapılan okullar arasında gerçekleştirilen koordinasyonun nasıl olduğu ve öğretmenliğe kabul şartları gibi alt problemler hakkında bilgi verilmektedir.

4.2.1 Günümüzde Türkiye'de Matematik Öğretmeni Yetiştirme Sistemleri

Cumhuriyetimizin kurucusu Gazi Mustafa Kemal Atatürk,

"Öğretmenler! Cumhuriyet, fikren, ilmen, fennen, bedenen, kuvvetli ve yüksek karakterli muhafızlar ister. Yeni nesli, bu özellik ve kabiliyette yetiştirmek sizin elinizdedir (1924)." derken, Türk insanının eğitiminde en önemli görevi öğretmenlere yüklemiştir.

Çağımızda, öğretmenlerden genelde üç konuda etkin ve yetkin olmaları beklenmektedir:

- Öğrettikleri konuları üst seviyede bilmeleri,
- Öğrencilerin iyi öğrenmeleri için, nasıl öğretilmesi gerektiğini bilmeleri,
- Öğrencilerin öğrendiklerine dair bilgileri, en iyi şekilde gözlem ve değerlendirme yapabilmeleridir.

Öğretmen eğitimi sistemlerinin görevi bunu hakkıyla yapabilecek öğretmenleri yetiştirmektir. Öğretmen yetiştirme konusunda, önemli adımlar atılmasına rağmen, zaman zaman öğretmen yetiştirme konusundaki yenilik ve reform girişimlerinde aksaklıklar yaşanmıştır. Bu aksaklıkların giderilmesinde, düzenleme çalışmalarından olumlu sonuçlar alınamamasından dolayı, öğretmen yetiştirmede yenilik arayışı yıllardır sürmektedir.

A. Kurumlarının Mevcut Yapısı

Türkiye'de 1981 Anayasası'nın 131. maddesine göre, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), yüksek öğretim kurumlarının öğretimini plânlama, düzenleme, denetleme, bilimsel araştırma faaliyetlerini yönlendirme, kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasını sağlama, öğretim elemanlarının yetişmesi konusunda planlama yapma görevleri ile donatılmış bulunmaktadır (Korkut, 2002).

Yüksek Öğretim Kurulu, üniversite, Bakanlar kurulu temsilcileri, Genel Kurmay Başkanlığı ve Cumhurbaşkanlığınca seçilen üyelerden oluşmaktadır. YÖK'e bağlı Denetleme Kurulu kanalıyla, üniversiteleri denetlemekte, yine kendisine bağlı Öğrenci Seçme ve Yerleştirme (ÖSYM) aracılığıyla üniversiteye girişi düzenlemektedir. Ülkemizde üniversitelerdeki her branşa YÖK tarafından belirlenen kontenjanlara göre öğrenci alınmaktadır.

Türk üniversite sisteminin tüzel kişiliğinin temsilcisi rektör olup, 4 yıl süre için atanarak iki dönemden fazla görevini sürdüremez.. Başkanlığını rektörün yaptığı, üniversitenin en üst düzey akademik organı senatodur. Senato, üniversitenin tümü ile ilgili kanun taslaklarını hazırlama, akademik takvimi karara bağlama, üniversite veya bağlı birimlerin yönetmeliklerini hazırlama görevlerini yürüten bir birimdir.

Fakülteler, dekan tarafından, enstitü ve yüksek okullar müdürler tarafından yönetilirler. Fakülte Yönetim Kurulu, fakültenin eğitim-öğretim, plân ve programları ile akademik takvimin uygulanmasını sağlar, yatırım, program ve bütçe tasarısını hazırlar. Öğrencilerin ders intibakları, fakülteden çıkarılmaları, eğitim-öğretim ve sınavlara ait işlemler hakkında karar verir.

Türkiye'de öğretmen yetiştiren fakülteler de YÖK'e bağlı olup, İlköğretim II. kademeye matematik öğretmeni yetiştiren fakültelerin öğrenim süresi 4 yıldır. Öğretmen adayları, bu 4 yıllık süreç içinde matematik alan derslerini ve formasyon derslerini birlikte alarak, mezun olmaktadırlar. Lisans tamamlama eğitimini bitirenlere o kurumun ilgili eğitim programının lisans diploması verilir. Lisans üstü eğitim ise enstitülerde verilmektedir. Liseye öğretmen yetiştiren sistem ise farklıdır. Öncelikle 3,5 yıl Fen-Edebiyat Fakültesinden alan derslerini alırlar, daha sonra 1,5 yıl süre ile Eğitim Fakültesinde meslek derslerini alarak tezsiz yüksek lisans yapmış olarak mezun olmaktadırlar.

Yüksek Öğretim Kurulu tarafından, 1997 tarihli kararı ile danışma organı olarak faaliyet göstermekte olan Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Eğitim Komitesi kurulmuştur. Öğretmen Yetiştirme ile ilgili kararları oluşturabilmek için: Eğitim Fakültelerinden, Yükseköğretim Kurulundan ve Milli Eğitim Bakanlığından yetkili temsilcilerin yer alması öngörülmüştür.

Öğretmen Yetiştirme Milli Eğitim Komitesi'nin amaçları şunlardır:

1. Eğitim Fakülteleri ile gerekli işbirliği ve koordinasyon çerçevesinde çalışarak, hizmet öncesi öğretmen eğitimi kalitesini yükseltmek; dolayısı ile de öğrencilerin okullardaki başarılarının artmasına katkıda bulunmak.
2. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi için ulusal ölçütler belirleyip bunları uygulamak.
3. Öğretmen eğitimi kalitesini değerlendirme ve iyileştirme amacıyla kalite kontrol mekanizmaları geliştirmek.
4. Öğretmenler için gerekli olan bilgi, anlama, beceri ve yeteneklere ilişkin ulusal ölçütler oluşturmak.
5. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde okulların etkin eğitimini sağlayıp, fakültelerle okullar arasındaki işbirliğinin gelişmesine yardımcı olmaktır.

Öğretmen Yetiştirme Milli Eğitim Komitesi'nin görevleri ise şunlardır:

1. Öğretmen eğitimi programlarını ve derslerini oluşturup, güncelleştirmek.
2. Öğretmen eğitimi derslerine ilişkin ulusal ölçütler geliştirmek ve uygulamayı değerlendirmek.
3. Yeni öğretmenler için ulusal standartlar geliştirerek, bunları uygulamak.
4. Öğretmen eğitimi programlarının kontrolünü, sürekliliğini ve güncelleştirilmesini sağlamak.
5. Öğretmen eğitiminde büyük ölçüde uygulamaya ağırlık vermek.
6. Ülkenin önceliklerinin ve öğretmen açığı olan bölgelerin saptanması, her branş için gerekli olan öğrenci sayısının dağılımının yapılması ve öğretmenlerin temini ve istihdamı ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği ve koordinasyon içerisinde çalışmak.
7. Öğretmen eğitimi programları için uygulanabilecek öğrenci seçiminde destek sağlamak.
8. Yükseköğretim Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ile Fakülteler ve diğer bütün ilgili kurumlar arasındaki bilgi ve iletişim akışını organize etmek.
9. Çalışmaların en iyi ve mükemmel bir biçimde sürdürülmesine yardımcı olmak.
10. Hizmet için eğitim kursları ve yurtdışı eğitim bursları yoluyla personel gelişimine katkı ve destekte bulunmak.
11. Okullardaki öğrenim-öğretim kalitesini iyileştirmek ile ilgili olarak sınıf tabanlı eğitim araştırmalarının yaygınlaştırılmasına yardımcı olmak.
12. Öğretmen yetiştirme ve eğitimi ile ilgili verileri toplamak, muhafaza etmek ve ilgili yerlere sunmak.
13. Öğretmen eğitiminin en önemli boyutlarından biri olan fakülte-okul işbirliği konusunda gerekli olan model ve altyapı çalışmalarını gerçekleştirmek.

14. Öğretmen yetiştirme ile ilgili kısa ve uzun vadeli planlamalar yapmak.

15. Ülkenin ihtiyaçları ve öncelikleri ile alandaki çağdaş gelişmeler ve araştırma bulguları doğrultusunda hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecini etkin ve verimli hale getirmek.

16. Öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak belirlenecek alanlarda gerekli çalışma ve araştırmaları yapmak üzere alan alt komitesi biçiminde faaliyet gösterecek çalışma gruplarını oluşturmak, görevlerini belirlemek ve çalışmalarını değerlendirmek.

17. Öğretmen eğitimi ile ilgili tüm konularda Yükseköğretim Kurulu'na tavsiyelerde bulunmaktır.

Bütün bu gerçekleştirilmesi plânlanan kriterler çerçevesinde Eğitim Fakültelerinin mevcut yapısı incelendiğinde, 1997 yılından bu yana her bölümün kendi bünyesinde ilerleme ve gelişme kaydettiği görülmektedir. Özellikle son yılların büyük bir ihtiyacı haline gelen, ilköğretim ikinci kademeye alan öğretmeni yetiştirme programı ile ilgili olarak, Ocak 1996'dan bu yana Yüksek Öğretim Kurulu'nun, Millî Eğitim Bakanlığı ile işbirliği çerçevesinde olumsuzlukları gidermek üzere, yeni düzenleme çalışmalarına gidilmiş ve geliştirme çabalarına da halen devam edilmektedir.

Yeni düzenlemede ön görülen en önemli hususlardan biri, ilköğretim ikinci kademe okullarında görev alacak alan öğretmenlerini yetiştirmek olmuştur. Bunun için Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler **ana bilim dalları** açılarak ikinci kademeye öğretmen yetiştirme sorunu ortadan kaldırılmıştır.

İlköğretim ikinci kademe öğretmenleri yetiştirirken **yan alan** uygulaması etkin hale getirilerek, ortaya çıkabilecek öğretmen ihtiyacını karşılamak hedeflenmiştir. Ülkenin kısa ya da uzun vadede öğretmen ihtiyacı ile birlikte fakültenin nicelik ve nitelik yönünden bu ihtiyacı karşılayıp, karşılayamayacağı arasında bir denge kurulmuştur.

Özel Öğretim Yöntemleri konusuna özel bir önem verilerek bu derse ayrılan zaman arttırılmıştır. Özel Öğretim Yöntemleri konusunda yurtdışından çeşitli materyal ve kaynakların Eğitim Fakültelerine getirtilmesi planlanmış, fakat bu plan günümüze

kadar gerçekleşememiştir. Bunun yanında öğretim elemanları ilk zamanlar bu dersi vermek için kaynak bulmakta ve ders hazırlamakta zorluklar yaşamışlardır.

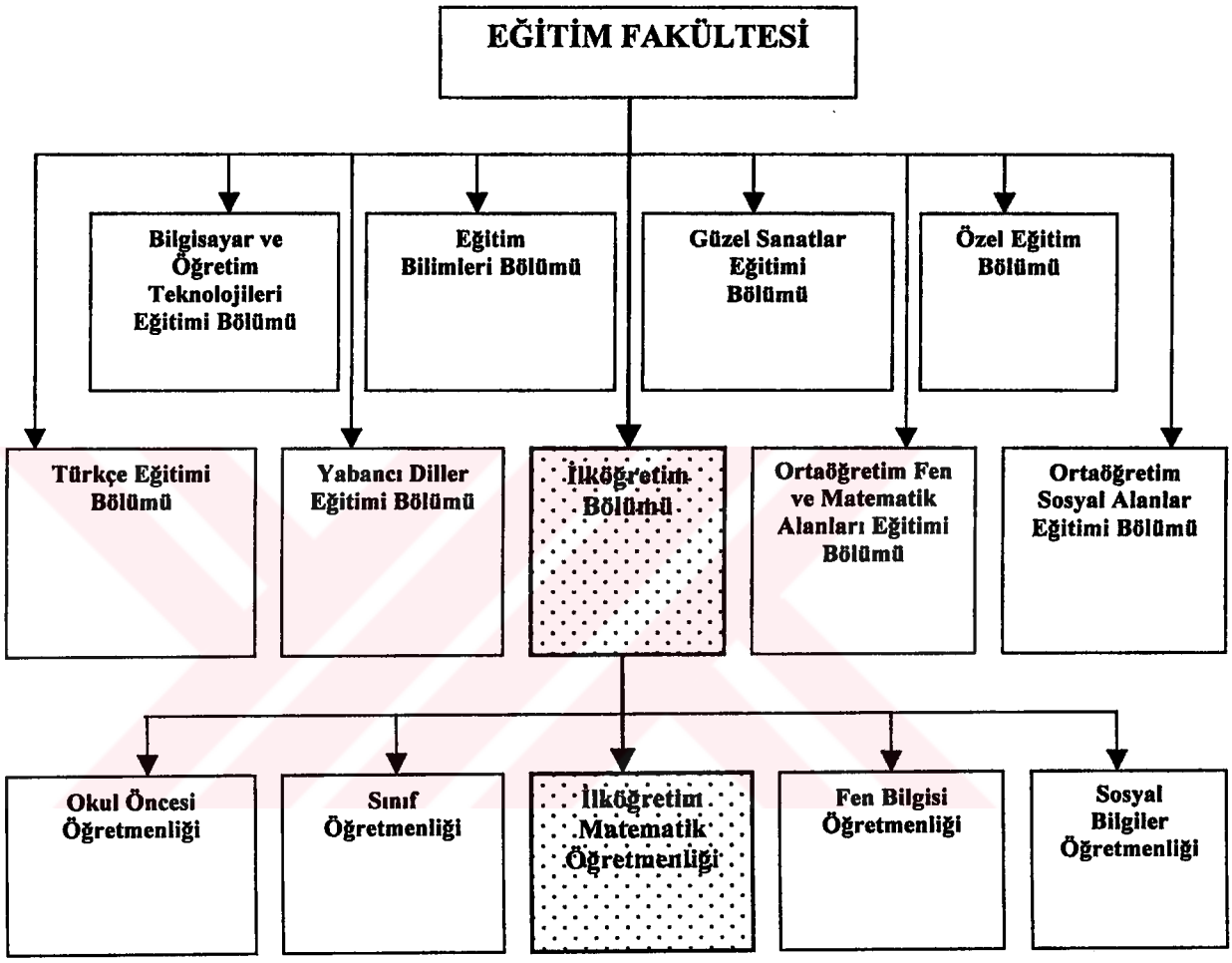
Her öğretmenin çağdaş öğretim teknolojilerini bilmesi ve derslerinde kullanması, öğretmenin niteliğinin yükselmesinde olumlu katkıda bulunacağından, **Bilgisayar Kullanımı** ve **Bilgisayar Destekli Alan Öğretimi** dersleri eğitim-öğretim programına ilâve edilmiştir.

Mevcut alan dersleri dışında, öğretmenin sınıf içinde etkili ve verimli olmasını önemli ölçüde arttıracak **Sınıf Yönetimi** ve **Rehberlik** derslerine yer verilmiştir. Derslerin işlenişinde; kuramsal bilgileri aktarmaktan çok, bilgilerin uygulamada kullanılması ve sorunların çözümü üzerinde yoğunlaşılmıştır.

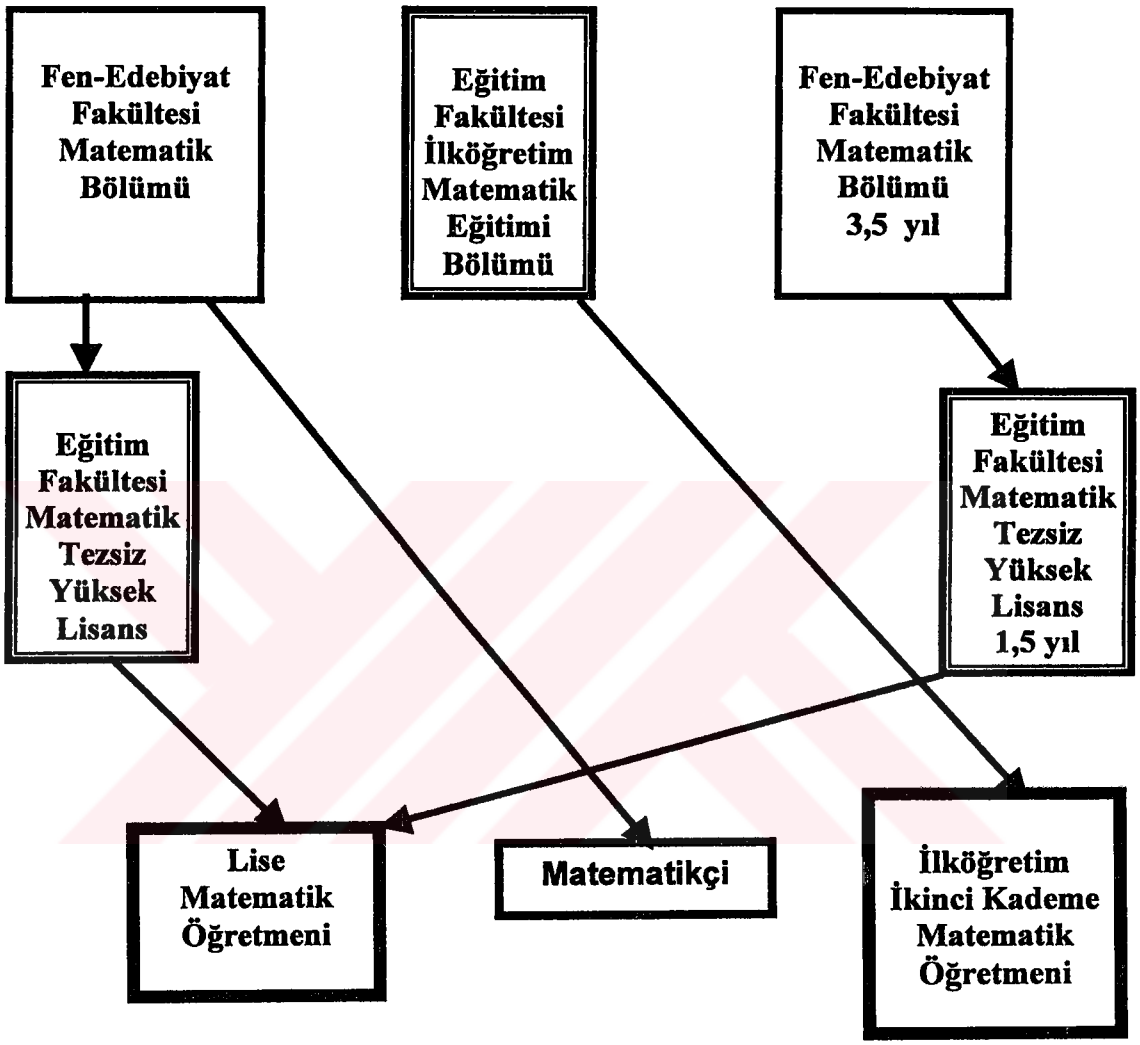
Okul Deneyimi I adı altında, **Fakülte-Okul İşbirliği** çerçevesinde bir uygulama başlatılarak; öğretmen adaylarının henüz birinci sınıftayken okul yaşamını ve öğretimini tanıtmak amaçlanmıştır. Bu dersle öğretmen adayları, okullarda: Öğretmeni, öğrenciyi, öğretim yöntemlerini, dersleri, sınıfın kontrolünü, okuldaki kaynakları, okul kurallarını ve mikro öğretim tekniklerini gözlemleyerek her bir etkinliğe ait raporlar hazırlamaktadır. Bu raporlar, öğrenciye ilerdeki yıllar için deneyim kazandırmak amacındadır.

Okul Deneyimi II ise, yine Fakülte-Okul İşbirliği çerçevesinde bir uygulama dersi olup, öğretmen adayları gittikleri okullarda: Soru sorma alıştırmaları, yönerge ve açıklamalar, dersin yönetimi ve sınıfın kontrolü, öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi, ders kitaplarından yararlanma, grup çalışması, çalışma yapraklarının hazırlanması, test hazırlama, puanlama, analiz, öğretimde benzetimlerden yararlanma, dersi planlama ve etkinlikleri sıraya koyma şeklinde düzenlenen etkinlikleri gözlemleyerek her bir etkinliğe ait rapor hazırlamaktadır.

Okul Deneyimi I ve **Okul Deneyimi II** raporları, Öğretmenlik Uygulaması dersi için hazırlık teşkil etmektedir.



Şekil 4.2.1 Türkiye'de Eğitim Fakültelerinin Örgüt Yapısı



Şekil 4.2.2 Türkiye Üniversitelerinde Matematik Öğretmeni Yetiştirme Sürecinin Alternatifleri

B. Kurumların Öğrenci Kabul Kriterleri

1982-1999 yılları arasında yüksek öğretime giriş sınavı iki basamaklı olarak yapılmakta ve lise mezuniyet ortalaması dikkate alınmamaktaydı. Ortaöğretimdeki alan ve başarının yüksek öğretime girişi etkilemediği hiçbir ülke yoktur. Bunun aksi düşünüldüğünde, tüm ortaöğretim sisteminin ve bu sistemde görev yapan öğretmenlerin yok sayılması anlamına gelmektedir. Bu yüzden 1999 yılından itibaren tek basamaklı ve ortaöğretim başarı puanını da göz önüne alan bir sistem geliştirildi (Gürüz, 1999).

Bir Yüksek öğretim kurumuna girişe ilişkin usul ve esaslar Yüksek Öğretim Kanununun 45. maddesi ile düzenlenmiştir. Bu maddeye göre:

- Yüksek Öğretim Programlarının kontenjan sayısı başvuran sayısına eşit bile olsa, bazı Yüksek Öğretim Programlarının daha fazla tercih edilmesi nedeniyle bir seçme işleminin yapılması Türkiye şartlarında zorunlu hale gelmiştir.

- Öğrenciler, Yüksek Öğretim Kurumlarına esasları Yüksek Öğretim Kurulu tarafından tespit edilen sınavla girerler.

- Bu sınavı yapma görevi, Öğrenci seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) adıyla kurulan birime verilmiştir.

- ÖSYM'nin görevleri Yüksek Öğretim Kanununun 10. maddesinde şöyle belirtilmiştir: "Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Yüksek Öğretim Kurulunun tespit ettiği esaslar çerçevesinde yüksek öğretim kurumlarına öğrenci alınması amacıyla sınavları hazırlayan ve yapan, öğrenci isteklerini de göz önünde tutarak Yüksek Öğretim Kurulunun tespit ettiği esaslara göre değerlendiren, öğrenci adaylarının Yüksek Öğretim Kurumlarına yerleştirilmesini sağlayan ve faaliyetlerle ilgili araştırmaları ve diğer hizmetleri yapan Yüksek Öğretim Kuruluna bağlı bir kuruluştur."

- Bu seçme sınavı, öğrencilerin Türkçe, Sosyal bilimler, Matematik ve Fen Bilimleri alanlarındaki temel bilgi birikimini uygulayabilme becerilerini yoklamak amacıyla yapılmaktadır.

- Her alanın puan türü farklılık göstermektedir. Örneğin, Matematik-Fen, Matematik, Türkçe-Sosyal, Türkçe-Matematik ve Eşit Ağırlıklı şeklinde puan türleri mevcuttur.

- Matematik Öğretmenliği bölümünü tercih eden öğrenciler matematik puanıyla kabul edilirler.

- Sonuçların değerlendirilmesinde öğrencilerin diploma notlarının yanı sıra, mezun oldukları ortaöğretim kurumlarının seçme sınavındaki puanlarının da göz önünde tutulmasıyla, bu iki ölçü kullanılarak, Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı (AOBP) oluşturulur. Adayların seçme ve yerleştirme sınavında aldıkları puana, Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı da eklenir.

- Orta Öğretim Kurumlarını birincilikle bitiren adaylar kendileri için yüksek öğretim kurumlarında ayrılacak kontenjanlara, tercih ve puanları göz önünde tutularak yerleştirilir.

- Bir mesleğe yönelik programlar uygulayan liselerin mezunları, Yüksek Öğretim Kurulu tarafından belirlenecek aynı alanda bir yüksek öğretim kurumuna girerken başarı notları ayrıca tespit edilecek bir katsayı ile çarpılmak suretiyle değerlendirilerek giriş sınavı puanına eklenir.

- Yabancı dille öğretim yapan okulları tercih eden öğrenciler için, Dil Sınavı ayrı bir tarihte yapılır (Devlet planlama Teşkilatı, 2000; Gürüz, 1999).

Öğretmen yetiştiren fakültelerin üniversite giriş sınavı puanları, 1995-1996 yıllarına kadar, bir tıp veya mühendislik fakültelerinin giriş puanları kadar yüksek değildi. Bunun sebebi, öğrencilerin, üniversite seçme sınavlarında öğretmen yetiştiren fakülteleri son tercihleri olarak düşünmeleriydi. Ancak günümüzün değişen ve gelişen şartlarında, çok daha fazla öğrenci tarafından, Eğitim Fakülteleri artık öğrencilerin ilk tercihleri arasında yer almaktadır. Eğitim fakültelerinde özellikle liseye öğretmen yetiştiren matematik bölümü, artık üniversite sınavlarında ilk % 10'lara giren öğrencilerin öğrenim gördükleri kurumlar olma niteliğine kavuşmuştur.

C. Kurumların Ders Programları ve İçerikleri

1982 yılından 1998 yılına kadar öğretmen yetiştiren lisan ve lisans üstü programlarda yıllardan beri süregelen önemli sorunlar ve çağdaş gelişmelerin ortaya çıkardığı ihtiyaçlar neticesinde, programların yeniden geliştirilmesinin gerekli olduğunu göstermiştir (YÖK, 1998a; Devlet Planlama Teşkilatı, 2000). Eğitim Fakültelerinde geçmişte uygulanan programların incelenmesi ve analizi sonucunda:

- İçerik, ders sayıları ve kredileri, okullarda uygulamalar gibi çeşitli yönlerden belirli bir standardın geliştirilmediği,
- Dersler arasında aşamalı ve birbirini tamamlayıcı mantıksal bir ilişkinin kurulamadığı,
- Teorik derslere daha fazla ağırlık verdiği ve uygulamanın ihmal edildiği,
- Alan derslerinin öğretmen adaylarını alanın bir dalında uzmanlığa yönelttiği ve öğretim yöntemlerine ilişkin derslerin yetersiz olduğu,
- Programlarda açılan derslerin öğretmen adaylarının ihtiyaç düzeyinden çok, öğretim elemanlarının tercihleri doğrultusunda şekillendiği ve bu nedenle ders sayıları ve kredi yükünün çok arttığı,
- Öğretmenlik formasyonuna ilişkin derslerin Eğitim Bilimleri alanındaki bazı teorik derslerden oluşması neticesinde öğretmenliğin gerektirdiği uygulamaya dönük bilgi, beceri ve bakış açılarını kazandıramadığı,
- Programlardaki zorunlu ders sayısının gereğinden fazla olması nedeniyle öğrencilerin bireysel ilgilerini geliştirmelerine yönelik seçmeli derslerin açılamadığı,
- Alan öğretimine yönelik yöntem bilgisi ve öğretmenlik tecrübesi ihmal edilmiştir. Bunun sonucu olarak, alanını iyi bilen, ancak öğrencilerle iyi iletişim kuramayan ve bildiğini öğretemeyen bir öğretmen tipi ortaya çıkmıştır.

❖ Programın bütünüyle, okullarda yapılan uygulama arasında, tutarsızlıklar olduğu görülmüştür.

Yukarıda bahsedilen bu temel problemlere çözüm olarak geliştirilen yeni programların bazı özellikleri aşağıda sıralanmaktadır (YÖK, 1998b):

- Özellikle **İlköğretim Matematik Öğretmenliği** 4 yılık lisans programı organize edilerek açılmıştır.

- Geçmişte uygulanan öğretmenlik sertifikası derslerinin öğretmen adaylarını öğretmenliğe hazırlamaktan uzak olması sebebiyle ortaöğretim branş öğretmeni yetiştirmeyi amaçlayan **tezsiz yüksek lisans programları** uygulamaya geçirilmiştir. Bu programlarda lisede çalışacak öğretmen adayları 3,5 yıl Fen-Edebiyat Fakültesinde alan derslerini tamamladıktan sonra, Eğitim Fakültesinde 1,5 yıl meslek dersleri alarak tezsiz yüksek lisans almış olarak mezun olmaktadırlar.

- Program geliştirme çalışmalarında ilgili öğrenci grubunun öğrenim ihtiyaçları dikkate alınarak, ders programları geliştirilmiştir.

- Öğretmenlik formasyonu dersleri sayısı ve kredi miktarı önemli ölçüde arttırılmıştır.

- Formasyon derslerinin alan dersleri ile paralellik göstermesine özen gösterilmiştir. Öğretmenlik formasyonu derslerinin alan dersleri ile ilişkili ve bu dersleri destekler nitelikte olması sağlanmıştır.

- Öğretmen adaylarının mesleklerinin güçlüklerini ve zevkli yanlarını çeşitli boyutlarıyla anlamaları için **okullarda uygulamalar** birinci sınıftan itibaren başlatılmıştır.

- Öğretimin planlı yürütülmesi, çeşitli düzeylerde yapılan program geliştirme etkinliklerinin sınıf içi öğretim ve değerlendirme ile ilişkilendirilmesi ilkelerinden yola çıkılarak **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme** adında bir ders programa yerleştirilmiştir.

- Gelişen bilgi teknolojilerinin okulda kullanımını ve öğretim esnasında gerekli materyallerin geliştirilmesini ön plana alan bir ders olarak **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme** programlanmıştır. Bu dersler yoluyla öğretmen adaylarının bilgisayar, internet, çoklu ortam, televizyon, video, tepegöz, data show gibi çeşitli teknolojileri tanımaları ve öğretimde kullanmaları amaçlanmıştır.

- Özellikle ilköğretim ikinci kademe düzeyinde öğretmenlik yapacak öğrencilerin, öğretmenlik becerileri yanında, farklı kapasitelere sahip öğrencilerle de birlikte çalışabilme becerisine sahip olma zorunluluğu getirilmiştir.

- Yeni programlarda zorunlu olan Türkçe dersleri kredilendirilerek, **Türkçe I: Yazılı Anlatım, Türkçe II: Sözlü Anlatım** olarak ayrılması ile kendi dillerinde etkili bir iletişim becerisine sahip olmaları amaçlanmıştır.

- İlköğretim ikinci kademeye öğretmen yetiştirecek olan **Matematik Öğretmenliği için Fen Bilgisi,** Fen Bilgisi Öğretmenliği için Matematik, Türkçe için Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler için Türkçe **yan alan** uygulaması getirilmiştir.

D. Öğrencilerin Eğitim Esnasında Değerlendirilme Kriterleri

Yüksek Öğretim Kurulu'nun aldığı kararlar doğrultusunda, öğrencilerin aldıkları derslerden başarılı olup, olmadıklarını belirlemek için, öğretim elemanları tarafından değerlendirmeye tabi tutulurlar. Bu değerlendirmede yıl içi sınavları, ödevleri, projeleri ve yıl sonu sınavları göz önüne alınır. Yıl içi sınavlarının % 40'ı ve final notunun % 60'ı alınarak başarı notu hesaplanır. Öğrenciler final sınavından en az yüz üzerinden 50 almak zorundadırlar. Fakat pek az sayıdaki öğretim elemanı ödev, devam ve proje gibi faktörleri de göz önüne alarak değerlendirme yapmaktadır.

Tablo 4.2.1
İlk ğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı
Yan Alan: Fen Bilgisi Öğretmenliği

BİRİNCİ YIL

I. Yarıyıl

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Analiz I	4	2	5
	Soyut Matematik	3	0	3
	Genel Biyoloji I	3	2	4
	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	0
	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2
	Yabancı Dil I	3	0	3
	Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3	0	3
Kredi		20		

II. Yarıyıl

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Analiz II	4	2	5
	Geometri	3	0	3
	Genel Biyoloji II	3	2	4
	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	0
	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
	Yabancı Dil II	3	0	3
	Okul Deneyimi I	1	4	3
Kredi		20		

İKİNCİ YIL

III. Yarıyıl

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Analiz III	4	0	4
	Lineer Cebir I	3	0	3
	Genel Fizik I	4	2	5
	Genel Kimya I	3	2	4
	Bilgisayar	2	2	3
	Gelişim ve Öğrenme	3	0	3
Kredi		22		

IV. Yarıyıl

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Analiz IV	4	0	4
	Lineer Cebir II	3	0	3
	Genel Fizik II	4	2	5
	Genel Kimya II	3	2	4
	Öğretimde Planlama ve Değer.	3	2	4
Kredi		20		

ÜÇÜNCÜ YIL

V. Yarıyıl

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	İstatistik ve Olasılık I	2	2	3
	Cebire Giriş	3	0	3
	Fen Bilgisi Laboratuvar Uyg. I	2	2	3
	Analitik Geometri	3	0	3
	Öğretim Tekn. Ve Materyal Geliş.	2	2	3
	Seçmeli I	3	0	3
Kredi		18		

VI. Yarıyıl

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	İstatistik ve Olasılık II	2	2	3
	Elementer Sayı Kuramı	3	0	3
	Fen Bilgisi Laboratuvar Uyg. II	2	2	3
	Sınıf Yönetimi	2	2	3
	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3
	Seçmeli II	3	0	3
Kredi		18		

DÖRDÜNCÜ YIL

VII. Yarıyıl

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Bilg. Destekli Matematik Öğret.	3	0	3
	Fen Bilimleri Öğretimi	2	2	3
	Okul Deneyimi II	1	4	3
	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3
	Seçmeli III	3	0	3
	Seçmeli IV	3	0	3
Kredi		18		

VIII. Yarıyıl

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi	2	2	3
	Rehberlik	3	0	3
	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
	Seçmeli V	3	0	3
	Seçmeli VI	3	0	3
Kredi		17		
TOPLAM KREDİ		153		

T	Haftalık teorik ders saati.
U	Haftalık uygulama ders saati.
	Yan alan dersleri

Formasyon dersleri

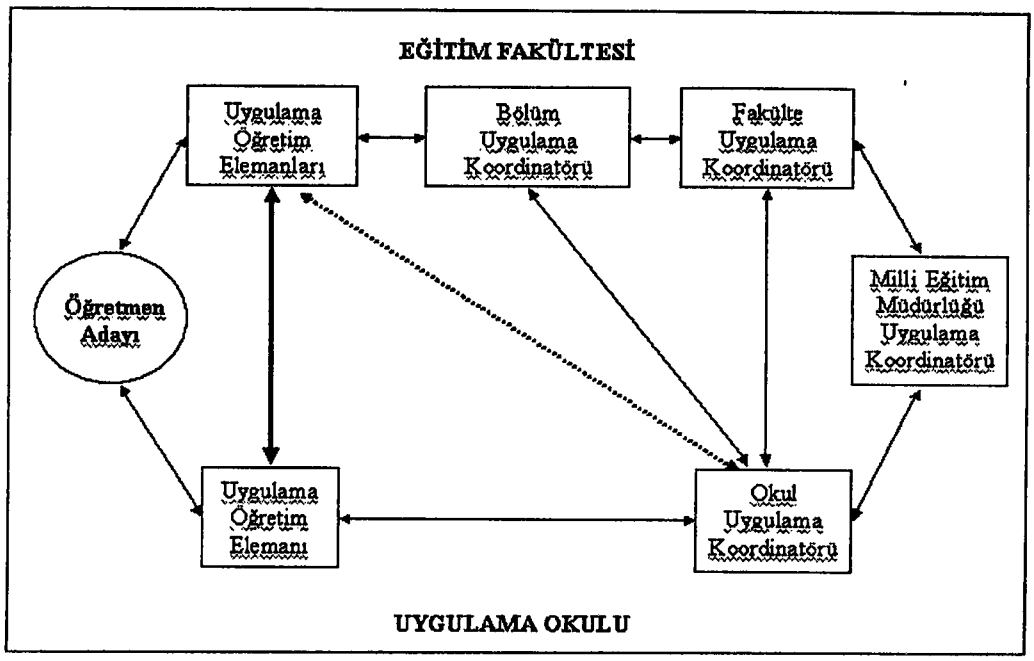
E. Kurumlar ile Staj Yapılan Okullar Arasında Koordinasyon Bağlantılarının Kurulması

Günümüzde Milli Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmede öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Geleneksel anlamda öğretmen bilginin tek kaynağı ve aktarıcısı iken bugün öğrencilere öğrenmenin yollarını öğreten bir rehber konumuna gelmiştir. Öğretmenden beklenen bu yeni niteliklerin geliştirilebilmesi için öğretmen eğitimi programlarında yeni gelişimler doğrultusunda değişiklikler yapılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde okullarda uygulama etkinlikleri, öğretmen adaylarının lisans öğrenimi boyunca öğrendiği bilgi ve becerileri bizzat okul ve sınıf ortamında uygulamaya konulması ve denenmesi açısından oldukça önemli bir aşamayı oluşturmaktadır (YÖK, 1998b; YÖK/Dünya Bankası, 1998). Bu nedenle yeni programlarda öğretmen adaylarının ilk yıldan itibaren okullara uygulama amacıyla gitmeye başlaması ve okulda kazanılan gözlem ve tecrübelerin fakültede öğrenilen bilgi ve becerilerle anlamlı bir biçimde bütünleştirmesi öngörülmektedir. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için Eğitim Fakültelerinin okullarla işbirliği yapması ve öğretmen yetiştirmede sorumluluğu bir ölçüde okullarla paylaşması zorunlu hale gelmiştir.

Programlanan bu yeni çalışmanın temelinde birçok mesleklerde olduğu gibi uygulama boyutu olmadan teorik bilginin etkili olamayacağı düşüncesi yatmaktadır. Öğretmen adayına hedeflenen deneyimleri kazandırmak için, öğretmenlik uygulamasının gerçek ortam olan okulda yapılması gerekmektedir.

Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu işbirliğinin amacı, öğretmen adaylarına, kazanmış oldukları alan bilgisi ve mesleki bilgilerinin etkili, verimli ve güvenli olarak uygulamaları ve geliştirebilmeleri için görev ve sorumluluk verilmesidir.



Şekil 4.2.3 Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Yapısı
Kaynak: (YÖK/Dünya Bankası, 1998)

Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu işbirliğinde yer alan tarafların görev ve sorumlulukları hakkında, sözü edilen kaynaklar incelenerek ve yukarıdaki tablo dikkate alınarak, şu bilgiler verilmektedir. Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliğinde öğrencilerin staj prosedürlerini organize eden birimler, fakülte tarafı: Fakülte Uygulama Okulu Koordinatörü, Bölüm Uygulama Koordinatörü, ve Uygulama Öğretim Elemanlarından oluşur.

Eğitim Fakültesi, uygulama koordinatörünü ve uygulama öğretim elemanlarını belirleyerek, Milli Eğitim Müdürlükleri ile gerekli resmi yazışmaları yapar. Her yıl fakültede Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği konusunda work-shop ve seminer düzenler.

Her bölüm başkanlığı bir bölüm uygulama koordinatörü belirler. Bölüm uygulama koordinatörü uygulama öğretim elemanları ile işbirliği içinde öğretmen adaylarının gidecekleri uygulama okullarını belirler ve bölüm başkanlığına bildirir.

Bu işbirliğinde uygulama okulu tarafı ise, Uygulama Okulu Koordinatörü Ve Uygulama Öğretmenlerinden oluşur. Uygulama Okulu, uygulama okulu koordinatörünü ve uygulama öğretmenlerini belirler. Öğretmen adaylarına öğretmenlik becerilerini öğrenip geliştirecekleri ve uygulayacakları ortamı sağlar. Uygulama öğretmenleri, uygulama öğretim elemanları ile yakın bir işbirliği içinde çalışır.

Son olarak milli eğitim müdürlüğü, şube müdürlerinden birini milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü olarak görevlendirir. Fakültenin düzenleyeceği work-shop ve seminerlere, milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörünün, uygulama okulu koordinatörünün ve uygulama öğretmenlerinin katılımını sağlar.

F. Kurumlarının Öğrenim Esnasında ve Mezuniyet Sonrası Staj Prosedürleri

Yükseköğretim Kurulu ile Dünya bankası arasında gerçekleştirilen işbirliği ile hizmet öncesi öğretmen yetiştirme uygulamaları (stajları) konusunda, henüz tam uygulamaya konulmamış olsa bile, birçok yeni düzenlemeler getirilmiştir (YÖK, 1998b; YÖK/Dünya Bankası, 1998).

Bu yeni düzenlemelere göre, öğretmen adayı, Eğitim Fakültesi - Uygulama Okulu - Milli Eğitim Müdürlükleri olmak üzere bu üç kurumun işbirliği ve koordinasyonu ile kendisine sağlanan uygulama imkânlarından en etkili ve verimli bir biçimde yararlanabilmek için kendisinden sorumlu uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile işbirliği içinde atandığı okuldaki öğrencilere ve kendine karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirir.

Uygulama öğretim elemanları, öğretmen adaylarını okul koordinatörü ve uygulama öğretmeni ile tanıştırarak, daha önce hazırladığı adayın dosyasını uygulama öğretmenine teslim eder. Öğrenciler, Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II uygulamaları için, haftada bir saat teorik ders, 4 saat de okullarda gözlem yaparak, buna ilişkin rapor hazırlarlar. YÖK tarafından belirlenmiş olan etkinlikler: Okulun örgütsel yapısı, okulda yapılan işler ve okul kaynakları hakkında bilgi sahibi olmak, derslerin işlenişi, öğretmenin sınıftaki rolü, öğrencilerin davranışları ve sınıf ortamındaki etkinliklerdir. Öğrencilerin bu konularda yaptığı gözlemler sonucu hazırladıkları

raporlar hakkında geri besleme yaparlar. Sonunda bütün etkinliklere ait raporlar hazırlanarak değerlendirmesini yapar. Bu derslerde, daha önce Öğrenciler, Öğretmenlik Uygulaması için, haftada 2 saat teorik, 3 saat ders anlatımı için hazırlık yaparlar, 3 saat de dersi fiilen anlatırlar. Öğrencilere, yapacakları ders plânı, öğretim materyalleri, sınıf yönetimi ve değerlendirme gibi meslekî alanlarda rehberlik ederek, sözlü ve yazılı dönütler verirler. Öğretmen adayını ders anlatırken izleyerek, değerlendirme yaparlar.

Uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarına mesleki gelişimlerinde yardımcı olmak maksadı ile Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II uygulamaları için öğretmen adaylarının yaptığı gözlemleri inceleyerek, gelişiminin olumlu yönde olmasına yardımcı olur. Sınıf dışında da öğretmen adayına rehberlik eder ve adayı değerlendirir. Öğretmenlik Uygulamasında öğrencilerin öncelikle hazırladıkları plânları gözden geçirerek dönütler verir, daha sonra öğrencilerin dersi anlatmasından sonra tekrar geri besleme yaparak, mesleki açıdan deneyim kazanmasına yardımcı olur. Sonunda, öğrencileri durumlarını göz önünde tutarak değerlendirme yapar.

Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Programı, elbette sadece öğretmen adaylarını uygulama amacıyla okullara göndermekten ibaret değildir. Bu işbirliği, daha geniş kapsamda, okul ve fakültenin gelişmelerine katkıda bulunabilecek bir süreci içermektedir. Özellikle Eğitim Fakültelerinin okulları yakından tanımaya ve gerektiğinde tecrübeli öğretmenlerden öğretmen eğitimine yönelik derslerde yararlanmaya ihtiyacı vardır. Öbür taraftan okulların da, gerek konu alanlarındaki, gerekse eğitim bilimlerindeki yeni gelişmeleri yakından takip etme ve bilgi-görgü geliştirme konusunda eğitim fakültelerine ihtiyaç duydukları ortadadır.

G. Öğretmenlik Kadrolarına Atanma

Mezun olan öğretmen adaylarının devlet okullarına atanabilmesi için, Kamu Personeli Seçme Sınavı – Öğretmenlik Sınavı'na (KPSS) mutlaka girmeleri gerekmektedir. Öğrenciler bu sınav sonucunda bir puan alırlar. ÖSYM şehirlerdeki öğretmen açığı miktarını dikkate alarak, her yıl şehirler için istenen farklı KPSS puanını belirler. Örneğin İstanbul ili matematik öğretmeni ihtiyacı fazla olmadığı zaman puanı düşer. Fakat misal olarak Bursa'nın öğretmen ihtiyacı fazla ise puanı da o derece

yüksek olur. Bu durum ekonomideki arz-talep meselesine benzetilirse, talep arttıkça fiyat yükselir.

Öğretmen adayları aldıkları puanlara göre yerleştirilirler. Öncelikle bir yıl bir rehber öğretmenin yönlendirmeleri ile stajyer öğretmen olarak çalışır. Bu sırada hizmet içi eğitim kurslarını da takip ederek sınavlarda başarılı olmak zorundadır. Müdürün teftişleri, rehber öğretmenin tavsiyeleri ve müfettişlerin teftişleri sonucu en az 60 puan alan adayın stajyerliği kaldırılarak asil öğretmen olur. Eğer başarısız olursa sadece bir yıl olmak üzere bir hak daha verilir ve yine başarısızsa öğretmenlikle ilişiği kesilir.

4.2.2 Günümüzde Amerika Birleşik Devletleri'nde Matematik Öğretmeni Yetiştirme Sistemleri

Amerika Birleşik Devletleri Anayasası eğitim konusunda Federal Hükümete bir sorumluluk yüklemediği için, eğitim ve öğretimde güç ve yetki eyaletlerin elindedir. Federal hükümet, öğretmen eksikliği ve eğitimin kalitesi söz konusu olduğunda devreye girerek, teknik ve mali destek sağlayarak, standartlar oluşturmaktadır. Bu standartlar öğrencilerin eğitim kurumlarına eşit olarak ulaşabilmesi, okulların öğle yemeği programlarına destek ve özel eğitim gerektiren öğrenciler için açılacak programlara destek şeklinde sağlanabilmektedir.

Okulların yapısı eyalet seviyesindeki kanunlar ve yönetmeliklerle belirlenmektedir. Eyalet kanunları bütün çocuklar için zorunlu eğitim süresini, okuma, yazma, matematik, fen ve sosyal bilimler, beden eğitimi ve diğer konularda yapılması gereken eğitimin genel yapısını, bir yıldaki minimum eğitim günü sayısını ve öğretmenlerin sertifikalandırılma esaslarını belirlemekle yükümlüdürler. Eyalet kanunları, aynı zamanda, bölge okullarının eyalet hükümetince tanınması için gerekli kuralları ve özel okulların parasal olarak desteklenmesi ve akredite edilmesi için gerekli yönetmelikleri belirlemektedirler.

Amerikan okul sistemi içinde matematik eğitiminin tanımlanması, tüm eğitim sisteminin tanımlanmasından daha zordur, çünkü, genellikle **matematik eğitimi, bölgesel olarak seçimle gelen eğitim komisyonlarının kontrolündedir.** Her bölge, seçimle gelen kendi yetkisi ve eyalet kanunları altında, matematik eğitimi programları

için standartlar belirler, müfredatlar hazırlar ve mali destek verirler. Yaklaşık 15000 bölge olduğuna göre, matematik eğitimi ve hedefleri konusunda çeşitli görüşler ve bu uğurda harcanan paralarda farklı miktarlar mevcuttur.

Eyaletlerin okullara verdiği yönlendirme desteğinde de farklılıklar vardır. Iowa hariç 49 eyalet, okullara istediği eğitim programı içinde matematik için bağlayıcı olmayan bir müfredat çerçevesi önerir. Bu çerçeve, matematikte eyalet değerlendirmesi için sınırlar çizer ve her sınıftaki öğrenciden beklenen matematik bilgi seviyesinin tanımını yapar.

Yaklaşık 40 eyalette matematik eyalet yöneticisi vardır. Görevi sınıflarda matematik öğretimi ve öğrenimi konusunda ve eyalet çapındaki değerlendirme programı hakkında okullara danışmanlık yapmaktır. Okul bölgesinde alınan kararlar, bu bölge içindeki okullarda okutulan matematik programının içeriğini belirler. Araştırmalara göre, okul bölgesinde müfredatla ilgili alınan kararlar, o bölgedeki okullarda okutulmak üzere seçilen ders kitaplarına göre belirlenmektedir (Porter ve diğerleri, 1988). Fakat son yıllarda, dışarıdan gelen değerlendirme çalışmalarının etkisiyle müfredatlarda düzenlemeler başlamıştır.

A.B.D.'de 1800 kadar 4 yıllık lisans ve lisansüstü eğitim veren üniversite bulunmaktadır. Ön lisans eğitimi veren okullarla birlikte bu sayı 3400'e ulaşmaktadır. Bu 1800 üniversitenin 750'sinde eğitim fakültesi veya öğretmenlik eğitimi veren bölüm bulunmaktadır (Akyol, 1991). Yukarıdaki anlatılanlar benzer şekilde Amerikan kolej ve üniversitelerinde de mevcuttur. Matematik ismi altında Amerikan öğrencilerinin tamamladığı çok değişik programlar mevcuttur. Fakat bu programlarda büyük benzerlikler vardır. Bunun nedeni de, matematik konusunda eyalet hükümetlerinin ve profesyonel cemiyetlerin açıkça ortaya koyduğu standartlar ve ders kitabı yayıncıları ve çeşitli değerlendirme sınavlarının açıkça söylemeden belirlediği çekirdek gereksinimlerdir.

A. Kurumların Mevcut Yapısı

A.B.D.'de ilk öğretmen eğitimine yönelik okul 1820'lerde açılmış olmasına rağmen, ilk üniversite seviyesi eğitim bölümü Pennsylvania'daki Washington Kolejinde

1831 yılında açılmıştır. Sonraki yıllarda diğer üniversitelerde de, eğitim bölümleri açılmıştır. İlk eğitim profesörü unvanı 1879'da Michigan üniversitesinde W.H. Payne'ye verilmiştir (Ginsburg, 1988). Harvard ve Columbia Üniversiteleri de dahil olmak üzere, bu üniversitelerdeki öğretim üyeleri yıllarca eğitim bölümlerine kız öğrencilerin kabul edilmelerine karşı çıkmışlardır.

Öğretmen yetiştirme eğitiminin temelinde genellikle sanat ve bilim esas alınmış ve bunun üzerine eğitim konuları eklenmiştir. Genelde eğitim bölümlerinin öğretim üyeleri, diğer bölümlerin (bilhassa sanat ve bilim bölümleri) öğretim üyeleri tarafından aşağılanmış ve öğretmeyi öğretecek bu kişilerin üniversitede bulunmamaları gerektiği belirtilmiştir (Conant, 1963). Bu problemin temelinde ise, eğitim bölümlerine giren öğrencilerin şehir dışından ve alt tabakalardan geldiği, aynı şeyin bunlara eğitim veren öğretim üyeleri için de geçerli olduğu ileri sürülmüştür (Borrowman, 1965). Benzer problemler, belirli seviyede bugün de devam etmektedir.

Amerikan Öğretmenler Federasyonu'nun 2000 yılında yayınlamış olduğu rapora göre, pek çok üniversitede öğretmen eğitimi derslerine az değer verildiği, öğretmenlik mesleğine toplumca gösterilen saygının azlığı, çalışma şartlarının kötülüğü ve maaşların azlığı nedeniyle, bu bölümlere başarılı öğrencilerin rağbet göstermediği belirtilmektedir (American Federation of Teachers (AFT), 2000). Aynı zamanda öğretmen eğitimi programlarına girip çıkma konusundaki standartların yetersizliği, üniversitelerin öğretmen eğitimine yeterli kaynak ayırmamaları ve fen-edebiyat fakülteleri öğretim üyeleri ve eğitim fakülteleri öğretim üyeleri arasındaki iletişimin yetersizliği halen mevcut problemler olarak yerlerini korumaktadır.

A.B.D.'de öğretmenler çok değişik kaynaklardan gelmektedirler. Üniversite eğitimi sırasında, öğretmenlik eğitimi görmeyip herhangi bir daldan mezun kişiler, yıllar sonra bile öğretmen olmak istediklerinde kendilerini bu hedeflerine yöneltecek, eyaletlere özgü pek çok alternatif yollar mevcuttur (National Center for Education Information, 2003). 1990'ların ortalarından itibaren artan bu yolların sayıları 2003 yılında 144'e ulaşmıştır. Bu alternatif yolların ortak bazı karakteristik özellikleri oluşmaya başlamıştır. Bu yolların biriyle öğretmenlik sertifikası alacak bireyin sahip olması gereken koşullar şunlardır:

- ❖ Dört yıllık bir üniversite mezunu olması gerekir.
- ❖ Kendilerine yol gösterecek bir öğretmenle çalışırlar.
- ❖ Öğretmek istediği konuyu yeterli seviyede bildiğini gösterecek örneğin bir sınavı geçme ya da mülâkatta başarılı olma gibi bir eleme sürecinden, geçmeleri gerekir.
- ❖ Geçici sertifikayla, genellikle tam zamanlı olarak öğretmenliğe başlarlar.
- ❖ Öğretmenlik yaparken, eksik olan dersleri alırlar ve pratik eğitimlerini tamamlarlar.
- ❖ Kendilerinden yüksek bir performans göstermeleri beklenir.

Bu alternatif yollardan öğretmenliğe adım atan bireyler, genellikle, yaşlı, azınlık gruplara ait, erkeklerin çoğunlukta, öğrenimleri eğitim harici dallarda ve bu dallarda da tecrübe sahibi kişilerden oluşmaktadır. Eyaletlerden toplanan bilgilerden elde edilen verilere göre, üniversitelerin eğitim programlarından gelen öğretmenlerle karşılaştırıldığında, alternatif yollardan öğretmenliğe giren bireylerin daha fazla yüzdelik dilimi öğretmenlikte kalmaktadır. Bunun sebebi olarak şu noktalar gösterilmektedir:

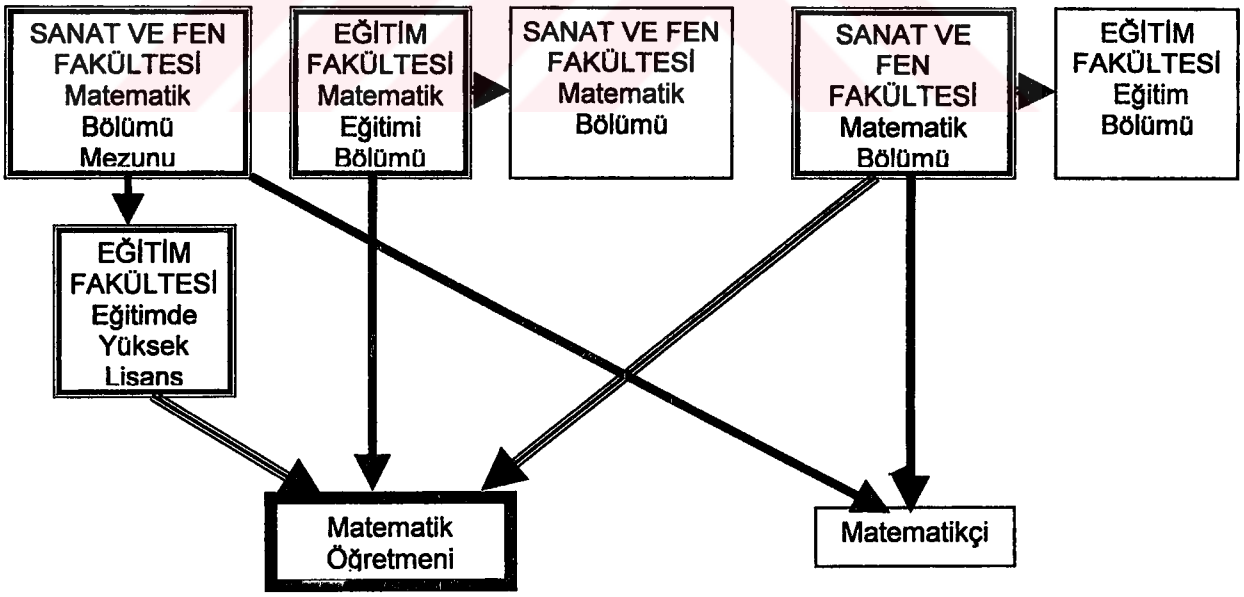
- ❑ Alternatif yollardan gelen öğretmenler genelde daha yaşlı, daha tecrübeli ve genç nesil öğretmenlere öğrenmeleri konusunda yardım etmek için daha kararlıdırlar. hayatlarının bu dönüm noktasında, öğretmenlik yapmak için daha ciddi kararlar almaktadırlar.
- ❑ Öğretmenliğe hazırlama programlarında daha yoğun bir pratik eğitimi, sınıfiçi eğitim ve yönlendirme almaktadırlar.
- ❑ Öğretmenlik eğitimini tecrübeli bir öğretmenin yönlendirmesinde almakta ve bu öğretmenlerle iletişim kurma daha rahattır.
- ❑ Bir taraftan öğretirken, öğretmen arkadaşlarından ve öğretim üyelerinden daha iyi bir destek görmektedirler.

Üniversiteye girişte matematik öğretmeni olmayı plânlayanlar Eğitim Fakültelerinin Matematik Eğitimi bölümlerinden başlarlar. Üniversitenin belirli çekirdek derslerinin ötesinde kendi bölümlerinden eğitim ve matematik öğretimiyle ilgili dersler ve kendilerini sertifika sınavlarına hazırlayacak dersler alırlar.

Matematikle ilgili alınması gerekli ve seçimli dersleri ise, Sanat ve Bilimler (College of Science & Arts) Fakültesinin Matematik Bölümünden alırlar. Eğitim sırasında öğretmenlikle ilgili belirli sınavları alarak ve gerekli stajları yaparak, öğretmenlik sertifikası almaya hak kazanırlar.

Sanat ve Bilimler Fakültesinin Matematik Bölümünde okuyan öğrencilerden, matematik eğitimine kaymak isteyenler, en geç 5. yarıyıla kadar belirli minimum not ortalamasını sağlamak kaydıyla, Eğitim Fakültesinin Eğitim Bölümünden eğitim ve matematik öğretimi ile ilgili dersler alarak öğretmen olabilirler. Bazı üniversitelerde, öğretmenliği yan dal olarak da almaları mümkündür. Bu öğrenciler de, eğitim sırasında öğretmenlikle ilgili belirli sınavları alarak ve gerekli stajları yaparak, öğretmenlik sertifikası almaya hak kazanırlar.

Sanat ve Bilimler Fakültesinin Matematik Bölümü mezunları mezuniyetten sonra öğretmen olmak isterlerse, Eğitim Fakültesinde Yüksek Lisans yaparak, eğitimle ilgili dersleri alarak öğretmenlik sertifikası alabilirler.



Şekil 4.2.4 A.B.D.'de Üniversitelerde Matematik Öğretmeni Yetiştirme Sürecinin Alternatifleri

B. Kurumların Öğrenci Kabul Kriterleri

Üniversiteler başarılı olabilecek akademik yeteneklere sahip ve üniversitenin de gelişimine katkıda bulunacak öğrencileri çekmek isterler. Başvuru sırasında lise performansını gösterecek, lise not ortalaması, lise sırasında ve mezuniyetteki başarı sırası, öğretmenlerden gelecek referans mektupları, SAT (Akademik yetenek sınavı, ÖSS'ye benzer ama çok daha kolay) sınav puanları (SAT çeşitli kısımlardan oluşur), lisede derslerin dışındaki faaliyetler ve öğrencinin yazmış olduğu amacını belirten ve kendini ifade eden kompozisyon göz önüne alınır.

Bunlara ek olarak, adayın lise eğitimi sırasında aşağıdaki minimum kriterleri sağlanması istenir:

- Dört yıl süreyle İngilizce eğitimi dersleri almış olması,
- Üç yıl süreyle matematik eğitimi dersleri almış olması,
- Üç yıl süreyle tarih ve sosyal bilimler eğitimi dersleri almış olması,
- Üç yıl süreyle fen bilimleri eğitimi dersleri almış olması (laboratuvar uygulamaları ile birlikte),
- İki yıl süreyle bir yabancı dil eğitimi dersleri almış olmasıdır.

C. Kurumların Ders Programları ve İçerikleri

Matematik eğitimi programları öğrencilere matematik bilgilerini ve matematik öğretme tekniklerini geliştirmek için geniş imkânlar sunar. Mevcut matematik müfredatlarının incelenmesi, matematiği çeşitli yaş ve yetenek gruplarındaki çocuklara öğretmek için öğretim metotları, matematik müfredatı için gerekli malzemelerin tasarımı ve hazırlanması üzerine dersler verilir. Matematik eğitimi bölümü öğrencileri ortaokul ve lise seviyesinde matematik öğretmenliği için eğitilirler. **Öğretim üyeleri de, mevcut metotların ve tekniklerin iyileştirilmesi için araştırma yaparlar. Bu araştırmalar eyalet ve federal hükümetçe ve bazı eğitim gönüllüsü vakıflar tarafından özellikle finansal açıdan desteklenir.**

Üniversitelerin neredeyse tamamında uygulanan bir sistem vardır. **Bölümlerde alınacak derslerin her biri için bir ön koşul vardır.** Bu ön koşula bir örnek verilecek

olursa: Öğrenci birinci yarıyıl derslerini aldıktan sonra, danışman hocası (superviser) tarafından başarı durumu gözden geçirilir. Eğer, ikinci yarıyıl alacağı dersler için ön koşul olan birinci yarıyıl dersinden başarısız olmuşsa ikinci yarıyıldaki o dersi alması mümkün değildir.

Programlardaki dersler üniversiteler arasında farklılıklar gösterse de, genel olarak aşağıdaki gibi gruplara ayrılırlar. Bazı üniversitelerde yarıyıl usulü değil, çeyrek yıl eğitimi yapıldığı için derslerin sayısı ve kredileri fazladır. Aşağıdaki bilgiler Drexel Üniversitesi – The College of Arts and Science (Fen-Edebiyat) Fakültesinin Teacher Education (Öğretmen Eğitimi) bölümünden alınan derslerdir (Drexel, 2002).

Drexel Üniversitesi'nde Matematik Öğretmenliği Bölümünde Okutulan Derslerin Türkçe Karşılıkları

Ortak Üniversite Dersleri

Bilgisayara Giriş
Bilgisayar programlama
Ekonomiye Giriş
Bilim Tarihi
Kompozisyon
Okuma ve Araştırma
Analiz ve Değerlendirme Teknikleri
Etik
Genel Psikoloji
Psikoloji
Drexel Experience
Edebiyat seçmeli dersleri
Serbest seçmeli dersler

Matematik Dersleri

Matematiğin Kültürel ve Tarihsel Önemi
Yüksek Matematik I, II, III, IV
Lineer Cebir

Diferansiyel Denklemler
Matematik İspat Teknikleri
Ayrık Matematik,
Olasılık ve İstatistiğe Giriş.
Bilgisayar Programlama

Fen Dersleri

Biyoloji I, II
Genel Kimya I, II
Çevre Konuları
Fizik ve Ölçme
Fizik I,II.

Eğitim Dersleri

İlkyıl Semineri
Birleştirici Öğretme
Fen Dersleri Öğretme Metotları
İkinciyıl Semineri
Farklılık Ve Bugünün Öğretmeni
Matematik-Metot Ve İçerik
Bireyselleştirilmiş Öğretim Metotlarına Giriş
Üçüncüyıl Semineri
Öğretimde Bilgisayar Uygulamaları
Öğretimde Profesyonel Yaklaşımlar
Öğretimin Değerlendirilmesi
Müfredat Ve Öğretmede Güncel Araştırmalar
Öğretme Tasarımında Multimedya
İletişim Süreçleri
Matematik Tarihi
Öğrenme Özürleri
Dördüncüyıl Semineri.

D. Kurumların Öğrenim Esnasında Öğrencilerini Değerlendirilme Kriterleri

Bir öğrencinin mezun olabilmesi için ağırlıklı not ortalamasının 4.00 üzerinden 2.00 olması gereklidir. Herhangi bir yarıyıl sonunda ortalaması 2.00'ın altında olan öğrenciler ikaz edilir. Ortalaması 1.60'nın altında olan öğrenciler gözaltında sayılırlar (Bu kural üniversiteden üniversiteye ve yarıyıldan yarıyıla değişebilir). Öğrencilerin yarıyıl içinde yapmış oldukları ödevler, sınav sonuçları ve yarıyıl sınavı sonucu ağırlıklı olarak değerlendirilerek başarı notu belirlenir. ders başarı notları A.B.D.'de notlar, harf sistemi kullanılarak verilir ve sınıf ortalaması kullanılır. Makul olmak şartıyla dersin öğretim üyesi istediği notu vermek konusunda serbesttir. Notlar genellikle " 4 " üzerinden verilerek, bunun karşılığı olan harf, öğretim üyesinin sınıfın aldığı notları da dikkate alması ile sonuçlandırılır. Harflerin ne anlam ifade ettiği aşağıda sıranmıştır.

A: Pekiyi **B:** İyi **C:** Orta **D:** Ortanın altı **F:** Başarısız

P: Bazı özel dersler için geçer ya da kalır kullanılır, ortalama hesabına katılmaz.

I / X: Derse ait özel koşullardan biri veya birkaçı yerine getirilmemiş ise.

NG: Ders notla değerlendirilmez.

NC: Kredisiz ders anlamında.

IP: Derse ait bir ödev ya da proje gibi bir çalışmanın formal devam ettiğini gösterir.

W: Üniversitede öğrenciler aldıkları her dersi yarıyılın ilk iki haftasında formal yollarla o derse ait kayıtlarını sildirebilirler.

WP: Eğer iki hafta içinde dersten kaydını sildirmemiş ve dört haftaya kadar devam edip de bırakmışsa alacağı not.

WF: Eğer dört hafta bitiği durumda dersi bırakmışsa alacağı not.

Tablo 4.2.2'de üniversitelerin büyük bir çoğunluğunda uygulanan not verme sistemleri hakkında bilgi verilmektedir.

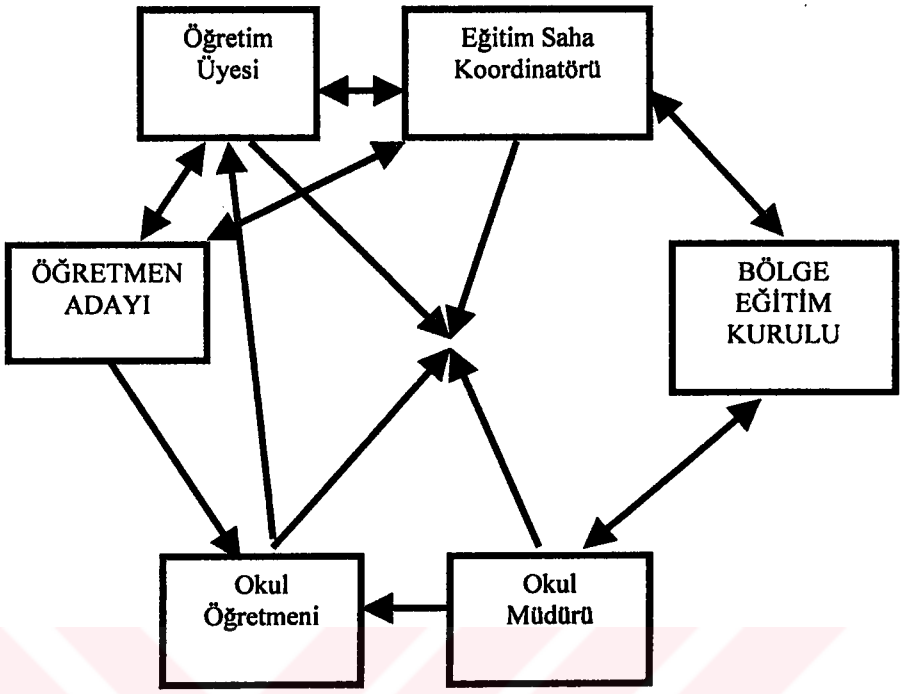
Tablo 4.2.2
Amerikan Üniversitelerinin Değerlendirme Sistemleri

Not	Değer
A+ / A	4.0
A-	3.67
B+	3.33
B	3.0
B-	2.67
C+	2.33
C	2.0
C-	1.67
D+	1.33
D	1.0
D-	0.67
F	0

Not	Anlamı
I / X	Dersin koşulları tamamlanmamış
NG	Not yok
NC	Kredisiz ders
IP	Devam eden ders
P	Geçer
W	Dersi bırakma
WP	Başarılıyken dersi bırakma
WF	Başarısızken dersi bırakma
AU	Derste dinleyici (not verilmez)

E. Kurumlar ile Staj Yapılan Okullar Arasında Koordinasyon Bağlantılarının Kurulması

Drexel Universitesi Eğitim Fakültesi içinde öğrencilerin eğitim stajlarıyla ilgilenecek ve onlara yön gösterecek bir Drexel Staj Ofisi (The Drexel Model of Student Teaching and Field Experience) vardır. Bu ofisin bir müdürü ve öğrencilere danışmanlık yapacak bir Eğitim Saha Koordinatörü vardır. Bu ofis, üniversitenin bulunduğu eyaletin ve yakınlardaki iki eyaletin ve şehirlerin eğitiminden sorumlu kişilerle temasa geçerek, öğrenciler için staj yerlerinin ayarlanmasını sağlar. Öğrenciler başvurularını bu ofise yapar. Bu başvurular elektronik ortamda da yapılabilir.



Şekil 4.2.5 ABD'de Eğitim Fakültelerinde Öğretmenlik Stajı için Mevcut Örnek Bir Sistem

F. Kurumların Öğrenim Esnasında ve Mezuniyet Sonrası Staj Prosedürleri

Öğrenciler okul sırasında yapmaları gerekli stajlar için, Drexel Staj Ofisi tarafından iki veya üçlü gruplar halinde, daha önceden belirlenen okullardaki derslere atanırlar ve birlikte öğrenmeyi de öğrenirler. Eğitim takımı (Eğitim saha koordinatörü, işbirliği yapılan okulun müdürü ve okuldaki öğretmenler ve bölüm başkanları) öğrencilere sahip çıkar ve düzenli seminer ve elektronik iletişimle sürekli olarak gelişimlerine destek verir. Öğrenciler, mezuniyet sırasında yapılan staja paralel olarak teorik ve uygulamalı dersler de almaktadırlar. Öğrencilerin stajlarını değerlendiren formun bir kopyası Ek C'de verilmiştir.

Mezuniyet sonrası, Praxis II sınavı ile matematik alanındaki minimum bilgi düzeyi ölçülerek geçici öğretmenlik sertifikası da almış olurlar. Bu sertifika ile bu sınavı tanıyan 39 eyalette öğretmenliğe başlayabilirler (The Praxis Series, 2003). Yeni başlayan öğretmenler bir yıl içinde sınıftaki performanslarını ölçecek Praxis III sınavını alarak, öğretmenlik sertifikası sahibi olabilirler.

Bu bölümde anlatılan prosedür eyaletler arasında değişiklikler gösterir. Bazı eyaletlerin kendi sertifika sınavları olmakla birlikte, Praxis serisi sınavlarını da tanırlar.

Öğrenciler iki periyot halinde öğretmenlik stajı yaparlar. İlki 3. sınıftadır ve 10 hafta sürer (Öğretimde profesyonel yaklaşımlar dersi kapsamında). Öğrenciler bu ilk stajda daha çok gözlemcidirler ve sınırlı sürede gözlem altında öğretim yaparlar. Bu staja paralel olarak iki ders alırlar. Son yıl 12 haftalık sertifikasyon için gerekli bir stajı tamamlarlar. Sertifikasyon için önerilebilmeleri için, öğrenciler bu stajlardan ve sertifikasyon için aldıkları eğitim derslerinden minimum B notu almak zorundadırlar. Eğer başarısız olurlarsa B alana kadar dersleri ve stajı tekrarlamak zorundadırlar.

A.B.D.'nin tanınmış üniversitelerinden Drexel Üniversitesinin Öğretmen Eğitimi Bölümünün Matematik Öğretmenliği sertifikası alacak öğrenciler için olan programının planı ve ders içerikleri Ek B'de verilmiştir.

Massacusets Eyaletindeki üniversitelerde ise, stajı 1. sınıftan itibaren her yıl yapmak zorundadırlar. Danışman hocasının yönlendirmesi ile birinci ve ikinci yıl 15'er saatlik bir gözlem stajı yaparlar. Üçüncü ve dördüncü sınıflarda 45'er saat bilfiil bir okulda öğretmenlik stajını tamamlarlar. Bu 45 saatin 30 saati kendi alanlarında, 15 saati ise yan dallarında yaparlar.

Bunlara ek olarak, tüm öğrenciler mezun olabilmek için ikisi kendi bölümlerine ait, bir tanesi seçimli olan üç yoğun kompozisyon dersini başararak, geçmelidir.

G. Öğretmenlik Kadrolarına Atanma

Massachusetts'in Boston şehrinde hem öğretmenlik yapan hem de Harvard Üniversitesinde psikoloji alanında master yapan bir yakımla kurduğum temas sonucu aşağıdaki bilgiler elde edilmiştir.

Öncelikle tüm eyaletler için geçerli olan mezuniyet sonrası yapılan bir yeterlik sınavı vardır. Bu sınavda alan bilgisi yanında, kompozisyon yazma, iletişim yeteneğini ölçme, eğitim dersleri ile ilgili alanları kapsar.

Massachusetts Eyaletinde yapılan yeterlik sınavı Massachusetts Teacher Education License (MTEL) 8 saat süren uzun bir sınavdır. Bu sınavı geçenler ancak üniversiteden diplomalarını alabilirler. Sınavda sorulan sorular eyaletten eyalete farklılık göstermekle birlikte, sonuç olarak benzerdir.

A.B.D.'de eyalet hükümetlerinin öğretmenleri atama yetkisi olmadığı için, boş pozisyonlarla ilgilenmek gibi bir sorumlulukları da yoktur. Fakat Eyalet Eğitim Müdürlüklerinin ve Bölge Eğitim Müdürlüklerinin, yeni öğretmenlere ve yer değiştirmek isteyen öğretmenlere iş bulmada yardımcı olacak birimleri vardır. Genellikle, yeni mezun öğretmenler mezun oldukları üniversitelerin kariyer bürolarından istifade edebilirler. Öğretmen ihtiyacı olan okullar bu gibi yerlere başvururlar veya doğrudan gazete ve dergilere ilân verirler.

Gerekli belgelerle başvuranlar, yapılan mülakat sonunda işe alınırlar. Bu konuda bölgenin Eğitim Komisyonu yetkilidir ve bu şahıs da seçimle gelen bir kişidir.

Yeterlik sınavını geçip diploma alan öğretmen adayları bu durumda bir okulda öğretmenlik yapabilirler. Okullarda kontratlar öğretmenler için her yıl tazelenmesi gerekir. İki yıl full time olarak çalıştıktan sonra İnitial License (ilk sertifikasyon) alınır. 3. sene sonunda öğretmen aşağıdaki şartları gerçekleştirdiği taktirde Federal Eğitim Bakanlığına Professional Statue için başvurabilirler.

- Üç yılık full time (tam zamanlı) öğretmen olmak,
- Kendi alanında master yapmış olmak,

- ❖ Eğer kendi alanında master yapılmamışsa, 150 saate karşılık gelecek şekilde seminerlere, sempozyumlara, konferanslara, üniversitelerde alanı ile uygun derslere özel öğrenci olarak katılmasıdır.

Bu şartlar gerçekleştirildiğinde **Professional Statue** sahibi olmakla birlikte, kendi alanında master yapmış olanlar **Professional Development Point** lisansını alırlar. Aynı zamanda Professional Development Point lisansını alabilmek için **150 saatlik ders uygulaması her 5 senede bir tekrarlanır.** Bunu tamamlamayanların sözleşmesi yenilenmez.

Alanında master yapanlar ve 3 yıl boyunca full time çalışmış olanlar **Profesyonel Sertifika / Lisans (Professional License)** alarak 3. yılın sonunda **okulun kadrolu öğretmeni (tenure)** denilen ünvana sahip olurlar. Bunun anlamı da bir suç işlemediği sürece kadrodan atılması mümkün değildir. Eğer şartları gerçekleştiremiyorsa 5 yıla kadar **Professional License** alması için süre verilir. Bu lisansı aldıktan sonra okulun kadrolu öğretmeni olabilirler. Aksi taktirde sözleşmeler iptal edilir.

4.3 Eğitimde Akreditasyon Sistemleri

Akreditasyon bir çok ülkede ve bir çok sektörde topluma sunulan program ve hizmetlerin niteliğinin sistematik bir yaklaşımla güvence altına alınması için geliştirilen bir yöntemdir (ABET, 2003). Akreditasyon, eğitimde en az bir minimum seviyeye ulaşıldığını belirtir. Diğer bir deyimle, akreditasyon bir minimum kalite güvencesinin göstergesidir.

Akreditasyon girdilerle yani öğrenci seçimi, eğiticilerin özellikleri, fiziki alt yapı (kütüphane, laboratuvar, sınıflar,...) üzerine odaklanmıştır. Akreditasyon, eğitime ayrılan kaynakların, girdilerin kalitesi ve miktarı beklenen düzeyde ise çıktıların kalitesinin de istenen düzeyde olacağı varsayımına dayalıdır (Ültanır, 2000).

Akreditasyon akredite eden kurum standartlarını oluşturur ve bir eğitim kurumunun bu standartları en azından minimum seviyede sağlandığını onaylar.

Değerlendirme ise, öğrenci başarısı, mezunların sayısı, mezunları istihdam eden kuruluşların hiyerarşik durumları çıktılarla ilgilidir (Ültanır, 2000).

Türkiye'de ve Amerika Birleşik Devletlerinde en tanınmış uluslararası akreditasyon kuruluşu ABET (Mühendislik ve Teknoloji için Akreditasyon Kurulu)'dir. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1930'lu yılların başında değişik mühendislik disiplerine ait meslek odalarının desteğiyle kurulan ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology) o yıllardan bu yana A.B.D. üniversitelerinde lisans düzeyinde yürütülmekte olan mühendislik eğitimini değerlendirmekte ve ilgili programlara akreditasyon (yetkinlik) vermektedir. Türkiye'de, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi ve İ.T.Ü.'nün bazı bölümleri ABET akreditasyonunu almış veya almak için çalışmalarını sürdürmektedirler.

4.3.1 Türkiye'de Akreditasyon Çalışmaları

Yükseköğretimde akreditasyon, bölümlerin ilk kuruluşunda, belirli bir minimum seviyenin olduğunu tespit etmekle, YÖK tarafından başlatılmaktadır. Geniş anlamıyla akreditasyon uygulaması aşağıdaki amaçlara hizmet etmek üzere planlanmıştır (YÖK, 2003g):

- ❖ Eğitim-öğretimin niteliğinin arttırılması ve sistematik bir yaklaşımla sürekli geliştirilmesi ,
- ❖ Eğitim-öğretimin niteliğinin güvence altına alınması,
- ❖ Yükseköğretimin hizmet sunduğu kesimlere eğitim-öğretimin niteliğinin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesinin verilmesi .

Bu amaçlar doğrultusunda oluşturulan Türk öğretmen eğitimi akreditasyon modeli ile:

- Öğretmen eğitiminin niteliğinin arttırılması ve sürekli bir iç ve dış denetim ile sistemli olarak geliştirilmesi,
- Öğretmen eğitiminin niteliğinin güvence altına alınması,

- Eğitim fakültelerinin hizmet sunduğu kesimlere (veliler, öğrenciler, okullar gibi) öğretmen eğitiminin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesinin verilmesi amaçlanmaktadır.

Genel olarak yükseköğretimde **akreditasyon sürecinin altı temel unsuru** vardır:

- ❖ Programlar hakkında yargıya varmada kullanılan bir standartlar kümesi,
- ❖ Fakülte tarafından hazırlanan, kendilerinin standartları karşılamak üzere nasıl çalıştıklarını açıklayan ve standartları karşılamada ne kadar başarılı oldukları ile ilgili kendi değerlendirmelerini içeren bir öz değerlendirme,
- ❖ Öz değerlendirme raporunun ve diğer belgelerin incelenmesi, tesislerin incelenmesi, derslerin gözlenmesi ve öğretim elemanları, öğrenciler, dekan ve ilgili diğer kimselerle görüşmelerin yapılması konularında eğitilmiş uzman meslektaşlardan oluşan bir ekip tarafından yapılan ziyaretler,
- ❖ Ziyareti gerçekleştiren ekip tarafından hazırlanan, fakültenin akreditasyonla ilgili standartları ne ölçüde karşıladığı hakkındaki ekip değerlendirmelerini ve programların akreditasyon durumu hakkındaki önerilerini içeren bir rapor,
- ❖ Ekibin raporunda önemli bir bilgiyi dikkate almaması ya da ziyaretin ardından ortaya önemli bir bilgi çıkması halinde, ziyaret edilen fakülte dekanı tarafından yazılan bir cevap,
- ❖ Fakülteden ve ziyareti gerçekleştiren ekipten elde edilen kanıtlara dayalı olarak yetkili merciin verdiği karardır.

Türk öğretmen eğitimi akreditasyon modeli, uzman görüşlerine dayanan bir kalite güvencesi sistemini aşağıdaki unsurlar ile sağlamaktadır:

- ◻ Türkiye'deki öğretmen eğitimi için Türk öğretim üyeleri tarafından geliştirilmiş, altı pilot fakültede ön denemesi yapılmış ve ulusal bir seminerde gözden geçirilmiş ve yayınlanmış bir standartlar kümesi,

- Her bir standardın göstergeler, kanıtlar ve derecelendirme yoluyla açıklanması,
- Fakülteler tarafından aday gösterilen bir grup öğretim üyesi arasından seçilen değerlendiriciler,
- Değerlendiriciler için bir eğitim programı,
- Her bir ziyarette görev alacak her bir değerlendiricinin seçilmesinde kullanılacak bir "çıkar çatışması" politikası,
- Fakültelerin akreditasyon sürecine hazırlanmaları için bir eğitim programı,
- Akreditasyon ziyaretinin temelini oluşturan fakülte öz değerlendirme raporu ve belgeleri,
- Öğretmen eğitimi programları hakkında yargıya varmak için birlikte çalışan bir ekibin dahil olduğu akreditasyon ziyareti,
- Ekip tarafından, her bir standartla ilgili derecelendirmelere ve her bir standart alanın genel derecelendirmesine dayanan bütünsel bir değerlendirme,
- Dekanın taslak raporu inceleyerek gerçek durumu yansıtmayan bölümlerini düzeltme olanağı,
- Dekanın ekip raporunda yer alan değerlendirme ve varılan sonuçlara ilişkin yanıt verme olanağı,
- Her bir ziyaret sonucu elde edilecek kanıtları (öz değerlendirme raporu, ekip raporu ve fakültenin yanıtı) değerlendirecek ve akreditasyon kararı konusunda öneride bulunacak YÖK birimi,
- YÖK tarafından akreditasyon kararının verilmesidir.

Akreditasyon tek tek programların iyileştirilmesinin yanı sıra eğitim sisteminin bir bütün olarak gelişmesine de hizmet eder. İlk olarak, belirlenen standartlar eğitim programının kalitesi ile ilgili ulusal beklentileri ifade eder. Ulusal organlar, üniversiteler ve her bir fakülte programların belirlenen standartlara uygunluğunu sağlamak üzere çalışırlar. İkinci olarak ise, ziyaret ekiplerinin bulguları tüm sistemde geçerli olan konuları ve sorunları tespit etmeye yardımcı olur. Ziyaret ekipleri tarafından elde edilen

sonuçların alınması ve incelenmesiyle karar organı, bulguları eğitimin geliştirilmesi amacıyla kullanabilir.

Akreditasyonun getirdiği başka yararlar da vardır. Fakülteler ve programlar, ulusal standartlar temelinde bir akreditasyon sürecine katılmaktan mesleki açıdan yararlanabilirler. Fakülte personeli gerek ziyaret ekiplerine katılarak, gerekse uzman meslektaşları tarafından yapılan ziyaretler yoluyla öğretme ve öğrenmede en iyi uygulamaları öğrenme fırsatı bulabilirler. Ayrıca toplum, eğitim sisteminin kendi kendisini eleştirebilen ve sürekli geliştiren bir yapıya sahip olduğu konusunda güven sahibi olur.

Böylece akreditasyon sistemi eğitimin geliştirilmesi üzerine sürekli bir ulusal tartışmanın odağı olma görevi görür. Standartların belirlenmesi ve fakültelerin bu standartlara erişme ve bunları aşma çabalarına paralel olarak sistem sürekli gelişme felsefesini kazanır. Daha sonra standartlar eğitim programlarında beklenen yeni gelişimleri yansıtacak şekilde yeniden geliştirilebilir ve değiştirilir.

Akreditasyonun iyi işlemesi için şu üç unsur gereklidir:

- Yaygın, anlaşılır ve desteklenen açık bir ulusal standartlar bütününün olması,
- Standartları iyi bilen, ziyaret için belirlenmiş bir protokolü izleyen ve standartlara dayalı olarak adil yargılara varan bir eğitilmiş uzman meslektaşlar (değerlendiriciler) topluluğunun olması,
- Standartlara dayalı olarak kararlar verilmesini sağlayan bir karar oluşturma süreci ve bu süreci işleten bir karar merciinin olması.

Tanımlar:

Tezin okunmasında anlayış birliği sağlamak amacıyla aşağıdaki tanımların verilmesi gerekli görülmüştür.

Amaç: Bir programın ulaşması ya da gerçekleştirilmesi beklenen düzey veya durumdur.

Hedef: Bir programın uygulanmasında programa (ders, kurs, seminer vs.) katılanların kazanması beklenen özellikler olan bilgi, beceri ve tutumlardır.

Eğitim Programı (lisans programı): Bir programda yer alan derslerin ders listesini, kredilerini, saatlerini gösteren ve ders dışı tüm etkinliklerini kapsayan programdır.

Ders Öğretim Programı: Bir eğitim programı içinde yer alan her bir dersle ilgili amaçları, içeriği, öğretme-öğrenme etkinliklerini, değerlendirme etkinliklerini ve kaynakçayı kapsayan programdır. Örneğin, sınıf öğretmenliği programında yer alan her bir dersin programı "ders öğretim programı" olarak adlandırılır. Bir ders öğretim programı yıllık ya da yarıyıllık hazırlanabilir. Buna göre çalışma takvimleri oluşturulabilir.

Ders Plânı: Öğretim programıyla uyumlu olarak her bir dersin (yıllık, aylık, günlük) işleniş biçimini ayrıntılı olarak sunan planlardır. Örneğin, özel öğretim yöntemleri dersindeki bir ünitenin işleniş biçiminin ayrıntılı olarak ortaya konması gibi.

Program Sorumlusu: Eğitim fakültesinde bölüm başkanlığı bünyesinde yer alan ve bir eğitim programından (ilköğretim matematik, ortaöğretim fizik, sınıf öğretmenliği gibi) sorumlu olan kişi.

Akreditasyon Programı: Akreditasyon süreci uzundur ve katılan bütün taraflardan veri alınmasını gerektirir. İlk aşama hangi fakültelerin ziyaret edileceği ve ziyaret sırasında hangi programların inceleneceği konusunda YÖK'ün karar vermesidir. Seçilen fakülteye yapılacak birinci ve ikinci ziyaretler arasında ne kadar süre bulunacağına da YÖK tarafından karar verilir. İlk tur ziyaret sırasında başlangıç ve süreç standartları konusunda yoğunlaşılacak, ürün standartları ise yalnızca ön incelemeye tabi tutulacaktır. Başlangıç, süreç ve ürün standartlarının tamamı üzerinde ise ileride yapılacak ziyaretlerde yoğunlaşılacaktır. Bu ziyaretler sırasında ilgili programların, öğretmen adaylarını sahip olmaları gereken yeterliklerle donatma konusunda ne kadar başarılı oldukları konusu özellikle incelenecektir. Tablo 4.3.1'de Türkiye'de akreditasyon süreci yer almaktadır.

Tablo 4.3.1.
Türkiye'de Akreditasyon Süreci

1.1 Akreditasyon	Neler Yapılacak
Akreditasyon bir çok ülkede ve bir çok sektörde topluma sunulan program ve hizmetlerin niteliğinin sistematik bir yaklaşımla güvence altına alınması için geliştirilen bir yöntemdir.	YÖK tarafından ilgili Rektörlüğe yazı gönderilir. Bu yazı ziyaretin tarihleri ve içeriğini belirtir. Yazıda ayrıca Eğitim Fakültesi Dekanlığının ziyaret edilmek üzere YÖK tarafından belirlenen sayıda program seçmesi istenir.
Yükseköğretimde akreditasyon, aşağıdaki amaçlara hizmet etmek üzere yaygın biçimde uygulanmaktadır:	YÖK tarafından incelenecek programlar belirlenir ve kesin liste Rektörlüğe ve Dekanlığa bildirilir. Fakülte öz değerlendirme raporu yazımına başlar. Fakülte belgelerin hazırlanmasına başlar. YÖK ekip başkanı ve üyelerini seçer, ekip başkanı fakülteye bir ön ziyaret yapılmasını planlar.
Eğitim-öğretimin niteliğinin arttırılması ve sistematik bir yaklaşımla sürekli geliştirilmesi	Ekip başkanı ekibin ziyarete katılımlarını teyit eder ve ekibe görevler verir.
Ziyaretten 2 ay önce	Ekip başkanının yazı göndermesi ya da ekip başkanı tarafından seçilen ekip üyesinin temas kurması yoluyla fakülte akreditasyon koordinatörü ile ekibe ziyaret sırasında sağlanacak destek görüşülür ve ön ziyaret teyit edilir. Fakülte akreditasyon koordinatörü ekibe ulaşım, konaklama, bilgisayar desteği, ilk toplantı ve akşam yemeğinin yeri gibi idari konuları içeren bir yazı gönderir.
Ziyaretten 1 ay önce	Fakülte, YÖK'e öz değerlendirme raporunu gönderir; ekip başkanı raporu ekip üyelerine ulaştırır.
Ziyaretten 2 hafta önce	Ekip başkanı veya bir ekip üyesi ön ziyaret yapar.
ZİYARET GERÇEKLEŞİR	(Ayrıntılar 5nci bölümde verilmiştir)
Ziyaretten 1 hafta sonra	Ekip başkanı taslak raporu ekibe dönüt almak üzere gönderir.
Ziyaretten 2 hafta sonra	Dönütler ışığında revize edilen raporu ekip başkanı raporda yer alan bilgilerin teyidi ve varsa hataların düzeltilmesi için dekanlığa gönderir.
Ziyaretten 3 hafta sonra	Dekan yorumunu ve varsa düzeltmeleri ekip başkanına gönderir
Ziyaretten 4 hafta sonra	Ekip başkanı Dekanlığa ve YÖK'e raporun son halini gönderir
Ziyaretten 5 hafta sonra	Dekanlık ekibin raporuna cevabını YÖK'e ve ekip başkanına yazılı olarak bildirir.
Ziyaretten 6 hafta sonra	İlgili YÖK birimi raporu inceler ve YÖK başkanlığına kesin önerisini iletir.
Ziyaretten en geç 8 hafta sonra	YÖK karar verir. YÖK kararını dekanlığa bildirir; rektöre ve ziyaret ekibine de kararın kopyası gönderilir.

4.3.2 Amerika Birleşik Devletlerinde Akreditasyon Çalışmaları

Amerikan yüksek eğitiminde akreditasyon, eğitim kurumlarının ve programlarının akademik kalitesinin ve topluma karşı sorumluluklarının iyileştirilmesi için, kurum içinden öz-incelemeden geçirilmesi ve kurum dışından aynı meslekten olanlarca incelenmesi sürecidir. Bu gözden geçirme süreci, iki ve on yıl arasında değişen periyodik aralıklarla yapılır. Tipik olarak üç ana etkinliği içerir:

- Akredite edilmeyi isteyen kurum veya program elemanları tarafından, akredite edecek kuruluşun standartlarını ve kriterlerini kullanarak, detaylı bir özdeğerlendirilmenin yapılması. Akreditasyon sürecinin en önemli adımıdır. Kurum veya programa kendi elemanlarının gözüyle ve belirli standartlar seviyesinde bakılmasını sağlayarak, kurum veya programın kuvvetli veya iyileştirmeye açık yönlerinin ortaya konulmasını sağlar. Bu değerlendirme sonucunda varsa eksiklerin tamamlanması veya akreditasyona başvurulması kararı verilebilir.

- Kurum veya programın aynı meslekten olan kişilerce gözden geçirilerek, kaliteli eğitim konusunda delil toplanması.

- Akreditasyonu yapan kuruluş tarafından, incelenmesi yapılan kurum veya programın akredite edilmesi, şartlı akredite edilmesi veya akredite edilmemesi konusunda karar veya hüküm verilmesi.

A. Akreditasyon İhtiyacı

Amerika Birleşik Devletleri'nde akreditasyon 1900 yıllarında ilk olarak mühendislik ve tıp alanlarında ortaya çıkmış, daha sonra pek çok mesleki alana yayılmıştır. Eğitim konusunda ise yine 1900 yıllarında liselerden üniversitelere geçiş koşullarını düzenlemek amacıyla eyaletler düzeyinde akreditasyon etkinliği başlatılmıştır. Akreditasyon, öğretmen yetiştirme konusunda oldukça yeni bir kavramdır ve son yılların en çok ilgi gören konusudur. Federal Hükümet'in öğretmen yetiştirme ve akreditasyon konularında doğrudan bir sorumluluğu yoktur. Amerikan Federal Anayasasında Federal Hükümete herhangi bir görev ve sorumluluk yüklenmemiştir.

Eğitim ve dolayısıyla öğretmen yetiştirme tamamen eyaletlere bırakılmıştır. Ancak daha sonra değineceğimiz gibi, Federal Hükümet dolaylı yollardan ve federal kaynaklardan eğitime ayrılan paranın nasıl harcanacağı konusunda bir takım standartlar saptayarak eğitime ve öğretmen yetiştirmeye dolaylı yollardan girmektedir. Bu anlamda Federal Hükümet'in rolü "sadece güvenilir bir otorite" olarak saptanmaktadır.

Yüksek öğretim konusunda akreditasyonun önemli olarak ortaya çıkışı İkinci Dünya Savaşı sonuna rastlar. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Amerikan hükümeti savaşa katılan gazilere yüksek öğretimde kolaylıklar sağlamayı amaçlamış ve büyük federal paralar bu konuya ayrılmıştır. Ancak bu paranın sayıları binleri bulan üniversitelere nasıl dağıtılacağı konusunda (Amerika'da şu an birbirinden çok farklı amaçlar için kurulmuş, nitelikleri arasında büyük farklar bulunan 3,400 kadar üniversite vardır) Federal Hükümet belirli standartları sağlamayı ön koşul olarak kabul etmiş, bu amaçla kurumların akreditasyonuna gitmiştir. Dikkat edilecek olursa, bu **akreditasyon amacı Federal Hükümet'in anayasada yazılı eğitime ilişkin bir görevinden değil, Federal bütçeden eğitime ayrılan paranın nasıl dağıtılacağı noktasından çıkmıştır.** Üniversiteler için çok cazip olan bu mali kaynağı elde etmek için pek çok üniversite ister istemez bu süreçte yer almayı kabul etmiştir. 1950'de Federal Hükümet "Impact Aid Program" adlı yardım programıyla okulları doğrudan desteklemeyi hedef almıştır.

İkinci Dünya Savaşı sonunda ki bu gelişmeden sonra, 1992 yılında Federal Hükümet, **"Federal Eğitim Bakanlığı"**nın bazı görevlerini yeniden düzenlemiştir. Bu yeni düzenlemede, **yerel, bölgesel ve uzmanlık ve meslek dayanışması temelinde işleyen akreditasyon kuruluşlarının akreditasyonu görevi "Federal Eğitim Bakanlığı"na verilmiştir.**

B. Akreditasyon Kurumlarının Çeşitleri

Amerika Birleşik devletlerinde ulusal, bölgesel, uzmanlık ve meslek dayanışması temelinde işleyen akreditasyon kuruluşları vardır (YÖK, 2003c; US Department of Education, 2003).

Ulusal Yüksek Öğretim Akreditasyon Konseyi (CHEA)

Yüksek Eğitim Akreditasyon Konseyi (Council for Higher Education Accreditation - CHEA) özel bir sivil toplum kuruluşu olup ABD içindeki akreditasyon faaliyetlerini koordine eder (CHEA, 2003). Üçbinin üzerinde yüksek okul ve üniversitesi olan ABD'de en çok yüksek eğitim kurumu üyeliği olan kuruluştur. Bu kuruluşun faaliyetlerine altmışın üstünde ulusal, bölgesel ve profesyonel akreditasyon kuruluşu katılmaktadır. Üniversite rektörleri ve katılan kuruluşların temsilcilerinden oluşan 17 kişilik bir yönetim kurulunca idare edilir.

CHEA Amaçları

- ABD Kongresine ve Federal Eğitim Bakanlığına yönelik olarak gönüllü akreditasyon ve kalite güvencesi için ulusal öncü bir kuruluş olmak.
- Toplum, öncü düşünce liderleri, öğrenciler ve aileler için ulusal seviyede öncü bir gönüllü akreditasyon kaynağı olmak,
- Uluslararası arenaya ABD akreditasyon cemiyetinin bir temsilcisi olmak.

CHEA Prensipleri

Yüksek Eğitim Akreditasyon Konseyi (CHEA)'nin kalite iyileştirme ve akreditasyon süreçlerine olan bağlılığı 7 prensip üzerine dayanmaktadır. Bu prensipler, CHEA'nın misyon cümlesinin, CHEA'nın tüzüğünde tanımladığı kuruluş fonksiyonlarının ve CHEA'nın akredite etme politikasının temellerini oluşturur.

- **Kalite güvencesi:** Organizasyonların performansında yüksek kalite sağlamak için, üye olan akreditasyon kuruluşlarına CHEA'nın akreditasyon standartları uygulanacak ve bu kuruluşların performansları sürekli olarak gözden geçirilecektir.
- **Liderlik:** Kalite güvencesine yönelik konuları formüle etmek, kurumlar, denetçiler ve öğrenciler için kalite güvencesinin değerinin koruyacak gerekli araç ve stratejileri geliştirmek ve yüksek eğitimde kalite güvencesi sağlamak

için gerekli iyileştirmeleri ve değişiklikleri daha ileri götürmek için etkin bir liderlik gösterilecektir.

- **Sahiplenme:** Toplum, resmi kurumlar, diğer ilgili kişiler ve gruplar ve ülkeler nezdinde gönüllü akreditasyon süreci güçlü ve samimi bir şekilde sahiplenilecektir.

- **Hizmet:** Üye kurumlara, akreditasyon yapan kuruluşlara, öğrencilere ve topluma sürekli olarak yüksek kalitede araştırma, yönlendirme analizi ve hizmet sağlanacaktır.

- **Özdeğerler:** Yüksek öğretim ve kalite güvencesinin merkezi değerlerini oluşturan genel eğitim özellikleri, üniversitelere özgü değerler ve akademik hürriyet gibi özdeğerler dikkatle muhafaza edilecektir.

- **Bağımsızlık:** Yüksek eğitimi güçlendirecek akreditasyon sürecini desteklemek için, CHEA bağımsız ve yetkili bir ses olacaktır.

❖ **Katılımcılık:** Üye kurumlar ve faaliyetlere katılan organizasyonlar arasında aktif katılım ve danışma atmosferini devam ettirecek; yüksek eğitim ve kalite güvencesi toplumu içinde yardımlaşmayı ve karşılıklı alışverişi destekleyecektir.

CHEA'nın Sunduğu Hizmetler

❖ Kalite güvencesinde ortaya çıkan yeni konuları tanımlama ve açıklamaya ulusal liderlik yapmak,

❖ Gönüllü akreditasyon konularındaki ortak ilgi ve endişelerin ortaya konulduğu ulusal bir forum olmak,

❖ Ulusal, bölgesel ve özel amaçlı akreditasyon kuruluşları hakkında data ve enformasyon elde edilebilecek yetkili bir kaynak olmak,

❖ Akreditasyon süreçlerini güçlendirmek için proje ve girişimler yapmak,

❖ Akreditasyon konusunda konferans ve toplantılar düzenlemek,

❖ Anlaşmazlıkların tartışılması ve çözümü için hizmet vermek,

❖ Güzel akreditasyon örneklerinin saklandığı veri bankaları hizmeti vermektir.

Tanıma (Akredite etme)

Ulusal, bölgesel ve mesleki akreditasyon kuruluşlarının kalitesinin tahkik edilmesi ve belgelendirilmesi işlemi tanıma (akredite etme) olarak adlandırılır. Bu tahkikatı yapabilecek tek yüksek eğitim sivil toplum kuruluşu Yüksek Eğitim Akreditasyon Konseyi (Council for Higher Education Accreditation - CHEA)'dir. Federal hükümet ise Federal Eğitim bakanlığı yoluyla akreditasyon kurumlarının resmi akredite etme teftişlerini yapar.

CHEA'nın Akreditasyon Standartları

Yüksek Eğitim Akreditasyon Konseyi akredite ettiği akreditasyon kuruluşları için aşağıdaki standartları geliştirmiştir (CHEA, 2003):

- **Yüksek akademik kalite:** Akredite eden kuruluşların net bir kalite tanımları ve kalite konusunda net beklentileri olmalıdır. Böylece, akredite ettikleri kuruluşların veya programların sahip oldukları süreçlerle kalite standartlarını sağlayıp sağlayamadıklarını belirleyebilirler.

- **Veriye dayalı akreditasyon:** Akredite eden kuruluşların, akreditasyonu yapılacak kuruluşların veya programların, sürekli toplum desteğini canlı tutmak için gerekli akademik kalite ve öğrenci başarısını gösteren, birbiri ile uyumlu güvenilir enformasyon sunmalarını sağlayacak şekilde, belirli standartları olmalıdır.

- **Amaçlı değişim ve gerekli iyileştirmeleri destekleme:** Denetleyiciler, kurumlarda ve programlarda sürekli özdeğerlendirme yoluyla, belirli bir amaca yönelik değişim ve iyileştirmeler için gözden geçirme işlemlerini, desteklemelidirler.

- **Uygun ve adil bir karar verme prosedürü:** Denetleyiciler, etkin kontrol ve denetleme adımlarını içeren, uygun ve adil organizasyonel prosedür takip etmek zorundadırlar.

- **Akreditasyon süreçlerinin sürekli yeniden değerlendirilmesi:** Denetleyiciler, akreditasyon faaliyetlerini sürekli olarak öz-incelemeden geçirmek zorundadırlar.

C. Bölgesel Akreditasyon Kuruluşları

Amerika Birleşik Devletlerinde , Massachusetts Teknoloji Enstitüsü (MIT) ve Harvard Üniversitesi gibi eğitim kurumlarını akredite etmiş olan, bölgesel nitelikte 6 akreditasyon kuruluşu vardır (YÖK, 2003e).

- Orta Eyaletler Kolej ve Okullar Derneği (Middle States Association of Colleges and Schools -MSA)

- New England Eyaletleri Kolej ve Okullar Derneği (New England Association of Schools and Collges - NEASC)

- Kuzey Merkez Eyaletleri Kolej ve Okullar Derneği (North Central Association of Colleges and Schools-NCA)

- Kuzeybatı Eyaletleri Kolej ve Okullar Derneği (Northwest Association of Schools and Colleges – NWA)

- Güney eyaletleri Kolej ve Okullar Derneği (Southern Association of Schools and Colleges -SACS)

- Batı eyaletleri Kolej ve Okullar Derneği (Western Association of Schools and Colleges -WASC)

D. Profesyonel Akreditasyon Kuruluşları

Amerika Birleşik Devletlerinde, çeşitli mesleki ve profesyonel grupları kapsayan 60'a yakın, gönüllü olarak çalışan, sivil toplum örgütü niteliğinde, akreditasyon

kuruluşları vardır (YÖK, 2003f). Bunlar arasında ülkemizde en güncel olanları Mühendislik ve Teknoloji Programları için Akreditasyon Kurumu (Accreditation Board for Engineering and Technology -ABET) ve Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi (National Council for the Accreditation of Teacher Education -NCATE) (ABET, 2003; NCATE, 2003).

Pek çok Avrupa ülkesinde, Türkiye'de olduğu gibi, eğitimden sorumlu bir devlet organı vardır. Oysa Amerika'da bu sistem eyaletler düzeyinde mevcuttur. Her eyalette eğitimden sorumlu "Eyalet Eğitim Bakanlığı" gibi bir kamu organı vardır. Bu "bakanlığın" temel görevleri eğitim konusunda minimum standard ve gereklilikleri saptamak, eyalet düzeyindeki sınavları düzenlemektir. Eyaletler içinde de eğitim "yerel" bir sorumluluk olduğu halde eyalet parlamentoları eğitim konusunda yasal düzenlemelere gidebilirler ancak pek çok eğitimsel işlev ve görev yerel "eğitim bölgeleri"ne dağıtılmıştır.

Her eyalette, eyalet vatandaşları tarafından seçilerek oluşturulan ve "Eğitim Bakanlığı" ile eşgüdümlü çalışan bir Eyalet Eğitim Kurulu (State Board of Education) vardır. Bu Eğitim Kurulu bir kişiyi "eyalet okullar sorumlusu" (state suprintendent of schools) olarak atar. Bu organın altında yine ilgili eyalette yer alan eğitim bölgeleri (districts) yer alır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde 15,000'e yakın eğitim bölgesi vardır. Bir eğitim bölgesi onlarca okul ve binlerce öğrenciyi kapsayabileceği gibi (örneğin yüzlerce okulu ve öğrenciyi içinde barındıran Chicago ili), tek okullu ve örneğin 200 öğrencisi olan eğitim bölgeleri de vardır. Eğitim Bölgeleri de yine o eğitim bölgesinde yaşayan insanlar tarafından seçilen bir kurul (district board of education) tarafından yönetilir. Bu kurul, yukarıdakine benzer bir süreçle "bölge okullarından sorumlu bir yönetici" atar. A.B.D.'de eğitim bölgeleri pek çok operasyonel işlevi üstlenmiş eğitim birimleridir. Örneğin, eğitim bölgesi içinde okutulacak kitapların seçimi, öğretmen ve diğer personelin istihdamı, programların geliştirilmesi ve değiştirilmesi gibi pek çok ülkede ve ülkemizde merkezi örgütlenmelerin yerine getirdiği işlevler A.B.D.'de bu yerel "eğitim bölgeleri" tarafından yürütülmektedir.

Eğitim bölgelerinin altında her eğitim düzeyini (üniversite hariç) kapsayabilecek birim okulları yer alır. Bu okulların müdürleri de bölge eğitim kurulunun onayı ile bölge

okullarından sorumlu yönetici tarafından atanır. Eyaletlerin eğitim konusunda yasal yetkileri nedeniyle kurumları akredite etme konusunda yetkileri vardır. Bir kurum böylesi bir akreditasyonu kazandıktan sonra eyaletler akreditasyonu periyodik olarak gözden geçirerek yeniler veya iptal edebilirler.

Böylesi bir sistem içinde 50 eyalet arasında eğitim standartları ve uygulamaları arasında önemli farklılıkların olacağı açıktır. Federal Hükümetin de bu konuda herhangi bir yasal yükümlülüğü olmadığı daha önce açıklanmıştı. Bu durumda, eyaletler arasında belirli standartların geliştirilmesi, belirli uygulamaların yaygınlaştırılması konusunda ki boşluğu zaman zaman çok sınırlı bir alanda zaman zaman da birden fazla alanda uzmanlık ve mesleki dayanışma temelinde kurulmuş, gönüllülük esasına dayalı ve kâr amaçsız kuruluşlar doldurmaktadır. Bunlar çoğu durumda akreditasyon etkinlikleri de geliştirmektedir. Örneğin öğretmen yetiştiren bir kurumun bunlar tarafından akredite edilmesi kurum için bir zorunluluk değildir. Ancak, bu kuruluşlar tarafından bir kurumun veya programın akredite edilmesi en azından belirli düzeyde bir kalite imajı sağladığı için ve uzun vadede pek çok kurumun böylesi kuruluşlar tarafında akredite edilmesi, akredite edilmemiş kurumlar aleyhine sonuçlar doğurabileceği için pek çok durumda (eğer çok güçlü felsefi ve zaman zaman politik gerekçeler yoksa) çoğu kurum veya program bu akreditasyonu elde etme yoluna gitmektedir. Görüldüğü gibi, Amerika'da akreditasyon oldukça dağıtık (adem-i merkeziyetçi) bir felsefede yürümektedir. Diğer bir deyişle, aşağıdaki şekilde de görülebileceği gibi akreditasyon süreci Amerika'da aşağıdan yukarı işleyen bir süreçtir.

1992'den sonra "Federal Eğitim Bakanlığı" akreditasyon sağlayan kuruluşları akredite etme görevini yüklenmiştir. Bu görev yasalar ve anayasada yazan bir görev değildir. Federal hükümet bu görevi Federal bütçeden eğitime ayrılan paranın kullanılması yoluyla gerçekleştirmektedir. İlköğretim ve liseler için öğretim elemanı ve diğer profesyonel personeli yetiştiren yüksek okul ve üniversiteler için, şu anda Amerika'da en yaygın örgütlenmeye ulaşmış olan NCATE (National Council For Accreditation of Teacher Education—Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi) "Federal Eğitim Bakanlığı" tarafından akreditasyon kuruluşu olarak tanınmaktadır. Bu

kuruluş, vakıf statüsünde bir sivil toplum kuruluşu olup, 30 dan fazla, değişik eğitim gruplarını temsil eden, ulusal kuruluşların bir koalisyonudur.

Federal Eğitim Bakanlığı"nın geliştirdiği herhangi bir akreditasyon standartları yoktur. İlgilenilen şey akreditasyon kuruluşlarının sistematik, geçerli ve güvenilir standartlarla akreditasyonu gerçekleştirdiklerini "Federal Eğitim Bakanlığı"na kanıtlamasıdır.

E. Akreditasyon Kuruluşlarının Federal Eğitim Bakanlığı Tarafından Akredite Edilmesi

Herhangi bir akreditasyon kuruluşu "Federal Eğitim Bakanlığı" tarafından tanınmak (akredite olmak) için belirli süreçlerden geçmektedir. Öncelikle "Federal Eğitim Bakanlığı"nın akreditasyon standartları bu akreditasyon kuruluşları tarafından incelenir.

Başvuru yapmadan önce bu standartlar çerçevesinde gerekli düzenlemeleri yapmaya başlarlar. "Federal Eğitim Bakanlığı"na akreditasyon için formal başvurularını yaptıklarında bu gerekli şart ve standartların yaklaşık %80-85'ini halihazırda tamamlamış veya karşılamış olmaktadırlar. Formal başvurudan sonra "Federal Eğitim Bakanlığı" tarafından ilgili kuruluşun incelenmesi aşaması başlar. Bu inceleme aşamasında birden fazla yöntem ve süreç izlenir.

Öncelikle başvuru ekinde sağlanan dokümanların incelemesi yapılır. Aynı zamanda veya doküman incelemesini takiben akreditasyon kuruluşuna ait yönetim birimleri ve ofisler ziyaret edilerek yerinde inceleme yapılır. Bu sırada "Federal Eğitim Bakanlığı" adına bu ziyareti gerçekleştiren kişi veya kişiler akreditasyon kuruluşunun toplantılarına dinleyici olarak katılır.

Bunlara ek olarak, kuruluş hakkında üçüncü kişilere danışılır, kuruluşa ilişkin görüşü olabilecek kişi ve kuruluşlara sorulur. Dahası, kuruluş konusunda görüş belirtmek isteyen herkese açık toplantılar yapılır, burada kuruluş lehine ve aleyhine görüşler edinilmeye çalışılır. Bütün bu aşamalardan sonra bir görüş oluşturulur ve bu görüş yine "Federal Eğitim Bakanlığı" içinde örgütlenmiş olan ve danışma niteliği

taşıyan Kamu Yararına Ulusal Nitelik Komitesi'ne (Committee on National Quality on Public Integrity) gönderilir. Buradan çıkan olumlu veya olumsuz görüş "Eğitim Bakanı"na (Secretary of Education) gönderilir ve son karar bu organ tarafından verilir.

Bu süreç yeni akreditasyon elde etmek isteyen bütün akreditasyon kuruluşları için geçerlidir. Alınan bu tür bir akreditasyon 2-10 yıl için geçerlidir. Bu dönem sonunda akreditasyonun yenilenmesi için de benzer bir süreç izlenir.

Bu tür bir akreditasyonu alabilmesi için her kuruluşun iç örgütlenmesinde belirli şartları sağlaması gereklidir. Bu şartlar şunlardır:

- Halktan temsilciler (her yedi üyeye karşılık bir halktan temsilci),
- Değişik ilgi ve çıkar guruplarının eşit temsili,
- Eğitimci ve yönetici olanlar arasında eşit ve adaletli bir temsiliyet,
- Herhangi bir iş veya ticari kuruluşla doğrudan veya dolaylı bağlantıların bulunmaması,
- Belirli özel ilgi veya baskı guruplarından bağımsız olmasıdır.

Öte yandan, eğer bir okul, eğitim kurumu veya programın akreditasyonu eyalet veya akreditasyon kuruluşları tarafından iptal edilirse, bu iptalin anında "Federal Eğitim Bakanlığı"na bildirilmesi zorunluluğu vardır. Bu durumda ilgili okul, kurum veya programa yapılan Federal yardımlar hemen durdurulur.

Tüm bunların yanı sıra, akreditasyon konusunda bir hiyerarşik yapı geliştirilmeye çalışılsa şöyle bir durumun ortaya çıktığı görülür: Örneğin zorunlu ilk ve ortaöğretim göz önüne alındığında birim okulların önce eyalet tarafından akredite edilmesi, daha sonra ulusal bir akreditasyon kuruluşu tarafından akredite edilmesi, bu akreditasyon yoluyla "Federal Eğitim Bakanlığı" tarafından tanınması ve akredite edilmesi mümkündür. Kısaca söylemek gerekirse, örneğin "Federal Eğitim Bakanlığı"nın tek başına ve diğer iki aşamayı atlayarak bir okulu akredite etmesi söz konusu değildir. Bu durum aşağıdaki şekilde basitçe gösterilmiştir.

F. Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi

(NCATE - National Council For Accreditation of Teacher Education)

Amerika Birleşik Devletleri'nde akreditasyon işlevlerini üstlenmiş olan akreditasyon kuruluşlarının gerçekte akreditasyon amacıyla kurulmamışlardır. Bunların pek çoğu oldukça eski ve köklü mesleki kuruluşlardır. Bu kuruluşlar akademik çevrelerde pek çok kişinin bildiği bir alan veya birden fazla alanı temsil eden akademisyen ve uygulayıcılar tarafından kurulmuş mesleki örgütlerdir. Mesleki geliştirme, dergi çıkarma, konferans düzenleme gibi etkinliklerinin yanılıra Amerika'da son yıllarda ortaya çıkan standartlaşma ve akreditasyon konularında da hizmet vermektedirler. Bir örnek teşkil etmesi açısından, Federal Eğitim bakanlığı tarafından tannan NCATE (National Council For Accreditation of Teacher Education—Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi) nin yapı, örgütlenme ve işlevleri burada kısaca incelenecektir. Sayıları yüzleri bulan bu tür kuruluş veya derneklerin pek çoğu aşağıda sözü edilecek özellikleri taşımaktadır.

Federal Hükümet'in standart koyma konusunda yetkisiz olduğunu daha önce vurgulamıştık. Bu standartlaşma işi bu dernekler aracılığı ile olmaktadır. Bu derneklerin temel eğitimsel felsefe ve yaklaşımlarındaki değişiklik veya dönüşümler bu dernek veya kuruluşlardan akreditasyon elde etmiş veya etme arzusunda olan fakülte programlarını doğrudan ilgilendirmektedir. İşte bu nokta en tartışmalı kısımdır. Bazı fakültelerin ilgili programlarında çalışan akademisyenler veya uygulayıcıların dünya görüşü veya eğitim felsefeleri bu derneğin eğitim felsefesi veya yaklaşımından farklı olabilir. Bu durumda, bu programlar ilgili dernekten akreditasyon almayı reddetmekte, çoğu durumda da benzer düşünen insanlar yeni bir dernek veya mesleki kuruluş örgütlenmesine gitmektedir.

G. Öğretmen Yetiştiren Kurumların Akreditasyon Unsurları

Bir kurumun belirli bir akreditasyon kuruluşundan akredite olabilmesi için akreditasyon kuruluşları ilgili kurum veya programdaki bazı kritik unsurları göz önüne alırlar. Bu unsurlar:

- ❖ Misyon ve örgütlenme yapısı
- ❖ Program (müfredat) özellikleri
- ❖ Öğretim elemanı kadrosu
- ❖ Öğrenci profili
- ❖ Programlara öğrenci kabul koşulları ve standartları
- ❖ Programın veya kurumun mali yapısı, mali kaynakları
- ❖ Programın süresi
- ❖ Öğrenci başarı standartları
- ❖ Öğrencilerin programı tamamlama süre ve programa başlayan ve bitiren öğrencilerin oranları (mezuniyet standartları)
- ❖ Mezunların işe yerleşme veya iş bulma oranları
- ❖ Programa ilişkin katkı payları ve programların maliyeti şeklinde sıralanabilir.

H. Bir Öğretmen Yetiştiren Kurumun Akreditasyon Alma Süreci

Burada bir eğitim kuruluşunun, örneğin bir Eğitim Fakültesinin NCATE (National Council For Accreditation of Teacher Education—Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi) gibi "Federal Eğitim Bakanlığı" tarafından akredite edilmiş ulusal düzeyde bir akreditasyon kuruluşundan nasıl akreditasyon aldığı kısaca açıklanacaktır. Pek çok akreditasyon süreci buna benzer şekilde yürümektedir:

- ✓ Akredite olmak isteyen kurum NCATE yönetim merkezine bu yönde niyetini belirten bir yazı yazar.
- ✓ Bunun üzerine NCATE ilgili kuruma akreditasyon ile ilgili gerekli döküm anları gönderir.
- ✓ Kurum bu döküm anlar doğrultusunda akreditasyon için gerekli ön koşulları yerine getirme konusunda hazırlıklara ve gerekli değişiklikleri yapmaya başlar.
- ✓ Bunu geniş ve detaylı bir rapor halinde NCATE'e bildirir.
- ✓ NCATE, akreditasyon ve değerlendirme konusunda eğitilmiş ve genellikle eğitimin çeşitli alanlarında çalışan akademisyen ve yöneticilerinden oluşan 5-6 uzmanını kuruma gönderir. Bu kişilerin özellikleri önemlidir. Bunlar NCATE'te

tam zamanlı çalışan personel değildir. Ülke düzeyinde çeşitli öğretmen yetiştiren kurumlarda akademisyen olarak veya eyalet düzeyinde veya okullarda eğitim yöneticisi olarak çalışan kişiler arasından seçilirler. Akreditasyon ve değerlendirme konusunda NCATE tarafından hizmet-içi eğitime tabi tutulurlar. Değerlendirmede yansızlığı sağlamak amacıyla bir kuruma değerlendirici olarak gönderilecek bu uzmanların ilgili kurumla profesyonel veya iş anlamında ilişkilerinin olmamasına özen gösterilir. Değerlendirme işi gönüllülük esasına dayalı bir görevdir, bu iş karşılığında bireylere NCATE tarafından bir ödeme yapılmaz. Ancak, bir kurumun değerlendirmesinde görev aldıklarında bu kişilerin sadece yol ve konaklama masrafları ilgili kurum tarafından karşılanır.

- ✓ NCATE öğretmen yetiştirmenin çeşitli boyutlarını kapsayan 20'ye yakın değişik standart geliştirmiştir. Bir kurumun değerlendirmesine gidecek ekip üyelerine bu standardılar paylaştırılır.

- ✓ Kurum, değerlendirici uzmanlar kuruma gelmeden önce kurumla ilgili hemen her türlü dökümün, belge ve bilginin olduğu bir "sergi odası" (exhibition room) hazırlar.

- ✓ Değerlendirici uzmanlar Cumartesi kurumda çalışmaya başlar ve Cumartesi-Pazar sergi odasındaki belge ve bilgileri çalışır ve incelerler.

- ✓ Pazartesi günü planlanmış, önceden randevulu veya programsız olarak, hedefli veya rastlantısal olarak değerlendirme ekibi kurumda çalışan bireylerle görüşmeler yapmaya başlarlar. Bunlara öğrenciler de dahildir. Buradaki amaç kurum hakkında çok çeşitli, olumlu ve olumsuz görüş ve algıları toplamaktır.

- ✓ Bütün bunları yaparken, değerlendirme ekibi her akşam bir araya gelerek değerlendirme ve bulgularını birbirleriyle paylaşırlar.

- ✓ Salı günü değerlendirme raporlarını yazarlar.

- ✓ Çarşamba günü değerlendirme ekibi fakülte dekanı ile görüşerek ilk değerlendirme sonuçlarını dekanla paylaşırlar. Bu ilgili kurumun akredite

edildiği veya edilmediği anlamına gelmez, çünkü değerlendirme ekibinin böyle bir yetkisi yoktur. Ekip kurumu terk eder.

- ✓ Bu değerlendirme sürecinde kurum yetkilileri de değerlendirme ekibinde yer alanları değerlendirirler ve değerlendirme sonuçlarını NCATE'e gönderirler. Bu şekilde, değerlendirenlerin performansları konusunda da NCATE bilgilendirilmiş olur.

- ✓ Değerlendirme ekibi son ve tam raporunu hazırlayarak NCATE'e ve kuruma aynı anda gönderir. Kurum bu rapora 30 gün içinde yanıt vermek zorundadır. Değerlendirme sonuçlarına itirazlar da bu sırada yapılır.

- ✓ Raporun kendisi ve kurumun yanıtı (ve varsa itirazları) NCATE'in yönetim kuruluna sunulur. Karar mercii bu kuruldur. Sonbaharda bu kurul toplanarak akredite edilme veya edilmeme konusunda son kararı verir.

- ✓ Eğer bir kurum bu değerlendirmeden geçemeyip akreditasyon alamadıysa, kurumun talep etmesi durumunda NCATE bu kuruma ikinci bir değerlendirmeye hazırlanmaları konusunda gerekli yardımları sağlar.

I. Öğretmenlerin Akreditasyonu

Standart öğretmenlik sertifikası, geçici öğretmenlik sertifikası, özel okuldan öğretmenlik sertifikası veya sertifikası olmayan öğretmenleri olan lise son sınıf matematik dersi öğrencileri çeşitli testlerle denenmiş ve standart öğretmenlik sertifikası olan öğretmenlerin, öğrencilerin test sonuçları üzerine pozitif etkisi olduğu görülmüştür (Goldhaber ve Brewer, 2000).

Bunun gibi araştırmalar, Amerika Birleşik Devletlerinde, öğretmenlerin, akredite olmuş öğretmenlik programlarından mezun olsalar bile, öğretmenliğe başlamadan önce, bir veya iki kademeli sertifika sınavlarından geçirilmelerinin, sınıflarda daha kaliteli öğretmenler için gerekli olduğunu göstermiştir.

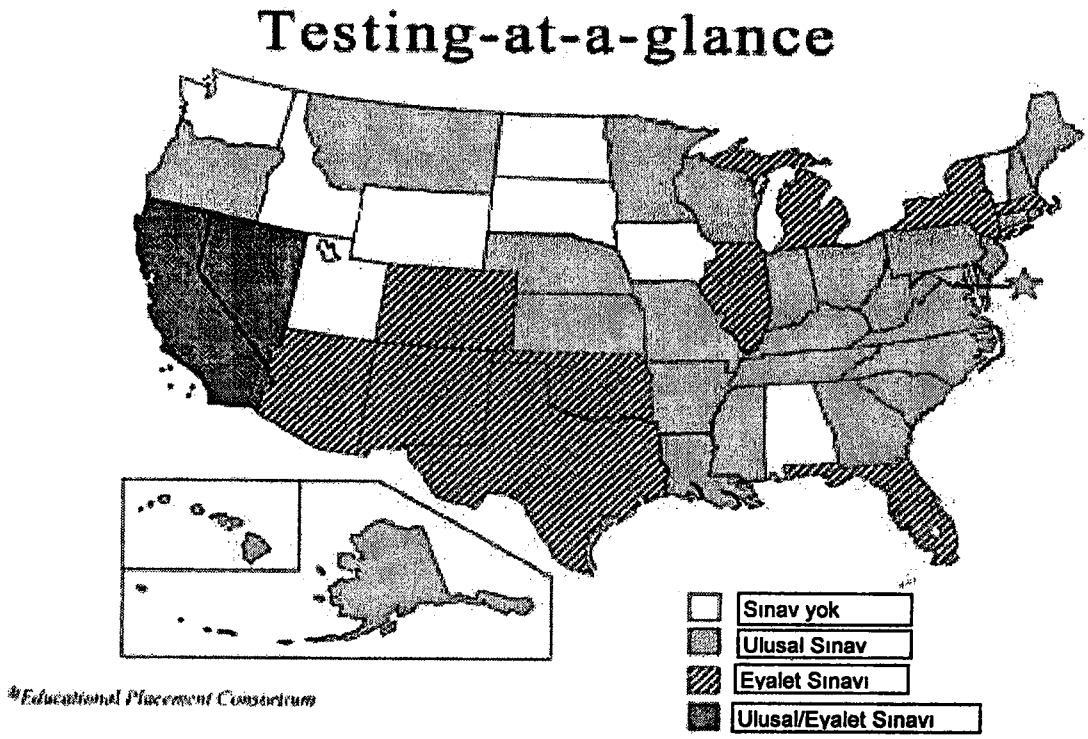
A.B.D.'de öğretmenlik sertifikası için gerekli kuralları koyma ve alanları belirleme hakkına eyaletler sahiptir. Eyaletler sertifikalandırmanın kurallarını

koydukları için, öğretmenlerden farklı eyaletlerde farklı dersleri tamamlamaları veya diğer eyaletlere özgü ve eyaletlerin kabul ettiği profesyonel hazırlık programlarını bitirmeleri istenebilir.

Pek çok eyalet öğretmenlerden, öğretmenliğe başlamadan eyaletin kabul ettiği veya eşdeğeri bir sınavı geçmesini isterler. Baz eyaletlerin istediği testlerin birden fazla eyalette geçerliliği vardır. Bir öğretmen başka bir eyalette işe başvurursa ve kabul edilirse, genelde kendisinden o eyaletin testini kısa bir sürede vermesi beklenir. Bugün bu testler herhangi bir günde bilgisayar üzerinden bile yapılabilmektedir.

A.B.D.'de kariyerlerinin herhangi bir yerinde öğretmenlik yapma için kariyer değiştirenlere rastlanmaktadır. Bu kişilerin kendi sahalarındaki tecrübelerini sınıflarındaki çocuklara aktarabilme yeteneklerine sahip oldukları müddetçe desteklenirler ve onlar için alternatif öğretmenlik yol haritaları hazırlanmıştır (National Center for Education Information (NCEI), 2003).

Alternatif öğretmenlik sertifikası için istenenler eyaletten eyalete değişmektedir. Genellikle istenen, başvuran kişinin öğretmek istediği konuda lisans derecesine sahip olması, eyaletin istediği sınavda geçer not alması, yoğun bir öğretmenlik hazırlık programını tamamlaması ve gözetim altında bir öğretmenlik stajı yapmasıdır. Bunların tamamlanması üzerine o kişiye öğretmenlik sertifikası verilir. Ne kadar süreli eğitim ve staj isteneceği eyaletlere göre değişmektedir. bunlara ait bilgilere okulların bulunduğu eyaletlerin eğitim bakanlıklarından elde edilmektedir.



Şekil 4.3.1. A.B.D.'de Öğretmenlerden Sertifikalandırılma Sınavı İsteyen veya İstemeyen Eyaletler

4.4. Eğitimde Toplam Kalite Uygulamaları

Kalite kavramı, insanoğlunun çok eski zamanlardan beri, her türlü etkinliklerde, önem verdiği bir değer olup, bakış açısı tamamen insan odaklıdır. Günümüzde, kalitenin evrensel olarak benimsenmiş kısa ve özlü tanımı şöyledir: Kalite, kullanıcının ihtiyaçlarının tatminidir (Ensari, 2001).

Türk Standartları Enstitüsünün tanımına göre ise: Bir ürün ya da hizmetin, belirlenen ya da belirlenecek ihtiyaçların karşılanmasında, kullanılan özelliklerin toplamı kalite demektir. Nitekim, mal ya da hizmet üreten insanlar, yine bu mal ya da hizmete ihtiyacı olan insanlara sunumda bulunmaktadırlar.

Kalite Devrimi'nin ne zaman ve nasıl başladığı, nasıl bir süreç izlediği hakkında özet bir bilgi sahibi olmak gerekir ki, sanayideki kalite devriminin, ülkemizdeki eğitim kurumları arasında pek nadiren uygulanmakta olan kalite çalışmalarına adapte edilerek, bir motivasyon teşkil edeceği düşüncesindeyim.

İkinci Dünya Savaşı'ndan yenik çıkan Japonya'nın, savaş sonrası, kalitesiz ürünlerle yaşadığı problemlere çözüm getirmek amacıyla, 1950'lerde Deming ve Juran gibi Amerikalı bilim adamları, Japonya'ya giderek endüstri ve sanayi alanında, çalışanlara danışmanlık yaparak, kalite devrimine öncülük etmişlerdir. Kalite devrimi, hem bilimsel hem de paylaşımcı yönetim anlayışından doğan felsefe anlayışının benimsenmesi sonucu gerçekleşmiştir (Türe, Cebeci, Yetiş, 2001).

Japonya, bu kalite çalışmalarından sonra, 1970'lerden itibaren, sadece kaliteli olmakla kalmayıp, aynı zamanda ekonomik olan ürünleriyle, dünya pazarını ele geçirmiştir. Batılı ülkeler, Japonlar'ın bu hakimiyetini değişik eleştiriler öne sürerek kalite devriminin farkına varamamışlardır. Batı, bu tür ürünlerin piyasaya sürülebilmesi için, Japon hükümetinin destek verdiğini ve korumacı Japon ekonomisinin hakim olduğunu ileri sürmüşlerdir. Nihayet, 1980'lerin başında öncelikle Amerika, durumun farkına vararak, kalite devrimini kendi ülkelerinde de uygulamak üzere, eğitim faaliyetlerine ve yeniden yapılanma çalışmalarına başlamıştır. Bu çalışmaların sonucunda, Amerika yeniden rekabet gücünü kazanarak, kalite konusundaki problemlerini büyük ölçüde aşmıştır. Aynı durum, pek çok Avrupa ülkesi için de geçerli olup, kalite devrimini uygulamaya geçirerek, Japonya ile rekabet edecek düzeye gelmişlerdir (Türe, Cebeci, Yetiş, 2001).

1990 yıllarının başında toplam kalite felsefesi, eğitimciler tarafından artık sanayi ve endüstri ile sınırlı kalmaktan çıkıp, eğitim kurumlarında da verimliliği artırma projesi temel alınarak, uygulanmaya başlanmıştır. Kalitenin uygulanmasında önemli olan nokta: Hizmeti alan kişilerin bu hizmetten memnun olması ve ihtiyaçlarının karşılanmasıdır.

Bu anlayış referans alınarak, eğitimde de kalitenin uygulanabileceği Batılı ülkelerce ispatlanmıştır. Bu noktadan hareketle, Tözün (2001) eğitimde kaliteyi şöyle

ifade etmektedir: "Kişilerin, aldıkları eğitim ile edindikleri bilgi, beceri ve tutumların, toplumun ihtiyaçlarına ve isteklerine beklenen düzeyde cevap verebilmesidir".

4.4.1 Eğitimde kaliteye Duyulan İhtiyaç

Eğitimde toplam kalitenin özellikle ülkemiz açısından gerekliliği, eğitim sistemimizde yaşanan eksik, hatalı ve standart dışı uygulamaların göz önüne alınmasıyla daha kolay anlaşılabilmektedir. Eğitim sistemimizde kalitenin düşmesine sebep olan olumsuzluklardan bazıları istatistiksel olarak şöyle sıralanabilir:

- 1994-1995 eğitim-öğretim yılında yüksek öğretimde okullaşma oranı % 26.7 dir.
- Ülkemizde öğrenci başına kamu harcamaları GSMH'ya oranla % 8.8, oysa bu oran Danimarka'da % 33.3, İsveç'te ise % 32.7'dir.
- Amerika ve Avrupa ülkelerinde zorunlu eğitim 11-12 yıl iken, ülkemizde 8 yıl, İsveç'te ise 16 yıldır.
- Kamu kaynaklarından kişi başına düşen eğitim harcaması 1994 verilerine göre sadece 65 $'dır.
- Araştırma-Geliştirme harcamalarının milli gelir içindeki payı % 3, Bu oran İsveç'te % 30'ları bulmaktadır (Tozkoparan, 1997).

Bu tür ve benzeri sorunların, gençlerin çalışma azimlerini ortadan kaldırdığı bilinen bir gerçektir. Eğitim sistemindeki olumsuzlukların giderilebilmesi için, yöneticilerin radikal ve uzun vadeli bir görüşü benimsemeleri gerekmektedir. Rekabetin önünde gidebilmek için, kurumların müşteri isteklerini sürekli izleyerek, onları karşılayabilecek şekilde, eğitim kurumlarının kendilerini organize etmeleri gerekmektedir (Tozkoparan, 1997).

Toplam kalite anlayışı, eğitim kurumlarına adapte edildiğinde, üzerinde durulması gereken özellikle iki önemli kavram mevcut olup, bunlardan biri müşteri, diğeri ise tedarikçidir. Kalitede, hizmet anlayışı önem ve öncelik taşımasından dolayı, eğitimde hizmet, öğrencilere verilmekte olup, **öğrenciler hem ürün hem de müşteri** olma özelliğine sahiptirler. **Tedarikçiler** ise, hizmeti sunanlar olup, **öğretim**

elemanları, idari personel, hizmetliler ve katkıları olan herkestir. Bu yüzden yaşamı sürdürmenin ve rekabetle başa çıkmanın en etkin yolu, dikkatleri müşteri ihtiyaçlarının üzerinde yoğunlaştırmanın yanında, müşteri ve tedarikçi arasında çok kuvvetli bir ilişkinin kurulmuş olması, ayrıca, verilen hizmetin sürekli iyileştirilme çabası içinde olmasıdır (Ensari, 2001).

Kalite konusunda çalışan öncüler: W. Edwards Deming, Joseph Juran ve Philip B. Crosby'dir. Deming'e göre, kısa vadeli sorunlar ortaya çıktığında, **yangın söndürme yaklaşımı,** beklenen olumlu sonuçlara ulaşmayı, geciktirmekten başka bir işe yaramaz. Ayrıca, mükemmellik anlayışının, erişilecek sabit bir durum olarak değerlendirilmesi mümkün değildir (Ensari, 2002).

4.4.2 Edward Deming'in Eğitime Uyarlanan 14 Kuralı

Deming'in, tüm kuruluşların her seviyesinde benimsemeleri gerektiğini düşündüğü meşhur 14 ilkesi bulunmaktadır. Bu ilkelerin eğitime uygulanabilmesi mümkündür. Bu ilkeler hakkında bilgi edinmenin, eğitimde toplam kalite anlayışını pekiştireceği inancındayım. Deming'in 14 altın kuralı eğitimde kaliteye şu şekilde adapte edilmiştir (Ensari, 2001):

- Öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrencilerin, geleceğe hazırlanabilmesi için, potansiyellerini geliştirecek şekilde zevkli bir eğitim imkânı verilmelidir. Bu sayede, amaç: Eğitimin sürekli iyileştirilmesini sağlamaktır. Yalnız dikkat edilmesi gereken nokta: Eğitim kurumunun tüm düzeylerinde çalışan kişilerin, **sürekli iyileştirme** anlayışının farkında olması, daha da önemlisi bu felsefeye inanmasıdır. Böylece bu bilinçli hareket her gün ilerleme kaydedecektir.

- Eğitimde iyileştirme, sürekli ve hiç bitmeyen bir süreç olarak algılanması gereken bir felsefedir. Bu sonsuz süreç: **PUKÖ (Planla-Uygula-Kontrol Et-Önlem Al)** olarak algılanmalıdır. Yöneticiler, müşteri ve tedarikçilerine sağladıkları hizmetlerin kalitesini iyileştirme sorumluluğunu benimseyerek, etkin, verimli ve mükemmel çalışmayı öğrenmelidir.

■ Öğrenci değerlendirmesindeki amaç: Öğrencinin konuları ne kadar öğrendiğinin, bildiklerini iletebilme yeteneğinin ölçülmesidir. Eğitimin etkililiği, bilginin doğru ya da yanlış kullanılmasıyla ortaya çıkar. Eğer değerlendirme sonuçları iyi değilse, bilgilerin iletim şekli ve yönteminin iyileştirilmesinin, öğretim elemanının görevinin olması gerekmektedir. Bu durumda, öğrenme sürecinin ideal şekli, **PUKÖ** uygulanarak, ders hazırlanır (Planlama), malzemelerle sunulur (Uygulama), analiz edilir (Kontrol Etme) ve yeni öğrenilen bilgilerle yeniden gözden geçirilir (Önlem Alma).

■ Öğrencilerin, eğitim malzemelerinin ve diğer girdilerin kalitesinin sürekli iyileştirilebilmesi için, bu girdileri sağlayan tedarikçilerle birlikte çalışmak gerekmektedir. Eğitim kurumlarının yayınevleriyle, müteahhitlerle ve benzeri işyerleriyle sürekli iş ilişkileri vardır. Fakat alışılmış olan yanlış bir kanaat vardır ki, o da alımların ihtiyaç duyuldukça ve en düşük fiyatı verene siparişi vermektir. Doğru olan, , uzun vadeli ve kalitenin öncelik kazandığı durumlarda yapılan anlaşmalara yönelmektir. Malın değerlendirmesinde dikkate alınması gereken, alış fiyatı değil, kullanım fiyatı olmasının sebebi: Kullanım sırasında ortaya çıkacak olan bakım-onarım masraflarının fiyata dahil edilmesidir.

■ Eğitimde kaliteyi sürekli ileriye götürmek için, tedarikçilerin özellikle öğretim elemanlarının, müşterilerinin hem bugünkü hem de yarınki ihtiyaçlarını tespit etmeleri gerekmektedir. Bu da ancak, sürekli iyileştirme çalışmaları içinde olmalarıyla başarılabilir.

■ Tedarikçilerin özellikle öğretim elemanlarının, kendilerini yenilemesine yardım eden uzmanlık alanlarındaki bilgilerini pekiştiren seminerlere, sempozyumlara, konferanslara katılmaları, yayınlanan kitap ve dergileri (yeni gelişmeleri) yakından takip etmeleri gerekmektedir. Bunların yanında yeni teknolojiyi, eğitimde kalite felsefesini ve istatistiği kullanabilecek düzeyde öğrenmeleri gerekmektedir.

■ Eğitim kurumunda, mükemmellik vizyonunun oluşturularak yayılması ilk koşuldur. Bu vizyonun yayılmasında yöneticilerin, liderlik anlayışına sahip olmaları

şarttır. Yöneticilik ve liderlik arasındaki fark: Liderler kurumun bütününün amacına odaklanmalı, ancak her bireyin bu bütüne katkısının ne ve nerede olacağını açıkça ortaya koyabilmelidirler.

■ Eğitim kurumunda çalışan herkesten, özellikle öğrencilerden kaygı ve endişe silinsin ki, o zaman kurumun iyileştirilmesinde etkili çalışılabilsin. Vizyona sahip liderlik anlayışı ile yönetilen kurumlarda, kaygı en aza indirgenir.

■ Bir fakültedeki bölümler arasındaki engellerin kaldırılarak, dekanlık, öğretim elemanları, öğrenciler, hizmetliler, muhasebe, idari personel, yemekhane ve benzeri bölümlerin işbirliği içinde, takım ruhuyla çalışmayı benimsenmeleri gerekmektedir. Ayrıca akademik bölümler arasında da işbirliği, öğretimi geliştirecek güçlü bir öğedir. Dolayısı ile farklı bölümlerde görevli öğretim elemanlarının fikir paylaşımına olanaklar yaratılmalı ve farklı konular, alanlar arasındaki ilişkiler de iyileştirilmelidir.

■ Öğretim elemanları ve öğrencilere yönelik kalite sloganları için hazırlanan malzemeler kalitenin gelişimine pek fazla katkıda bulunmayacağından, kaynakların daha çok daha iyi eğitim vermek ve araştırma yapmak için finanse edilmesi gerekir.

■ Eğitim kurumunun kapasitesi belirlenmeden, ne öğrencilerin ne de öğretim elemanlarının performans ölçümü doğru sonuç verir. Sistemin kapasitesi dikkate alınmadan belirlenen sayısal hedefler, öğrencilerin de, sistemi yönetenlerin de başarılı olmalarını güçleştirir.

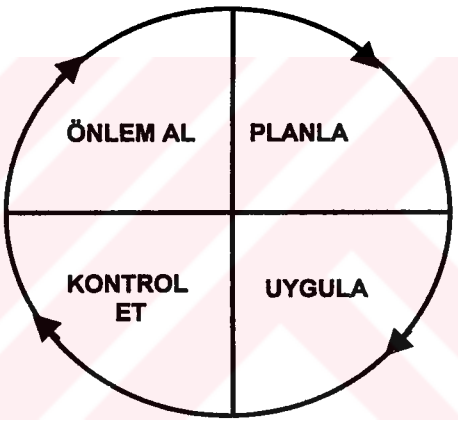
■ Müşterilerin de tedarikçilerin de başardıkları işlerden gurur duymalarını önleyen engeller ortadan kaldırılmalıdır. Verilen ödev ve projelerle öğrencilerin iç motivasyonu ve merak duyguları harekete geçirilebilmelidir ki öğrenci memnuniyeti sağlansın. Öğretim elemanlarını gururlandıran öğrencilerinin konuları anladığına ve kavradığına ilişkin mesajlar almasıdır.

■ Alanı ne olursa olsun tedarikçilerin, eski bilgilerle öğretimi sürdürmelerine müsaade edilerek, kalitenin tehlikeye atılması söz konusu olmamalıdır. Öğretim

elemanlarına yeni gelişmeleri takip ederek, kendilerini güncelleştirme imkânları sağlanmalıdır.

■ **PUKÖ** çevrimi ile tüm teknikleri kullanarak, sürekli iyileştirme çalışmalarında bulunmak başarının anahtarıdır. Gerekenler: Üst yönetimin liderliği ve herkesin istekle çalışmasıdır.

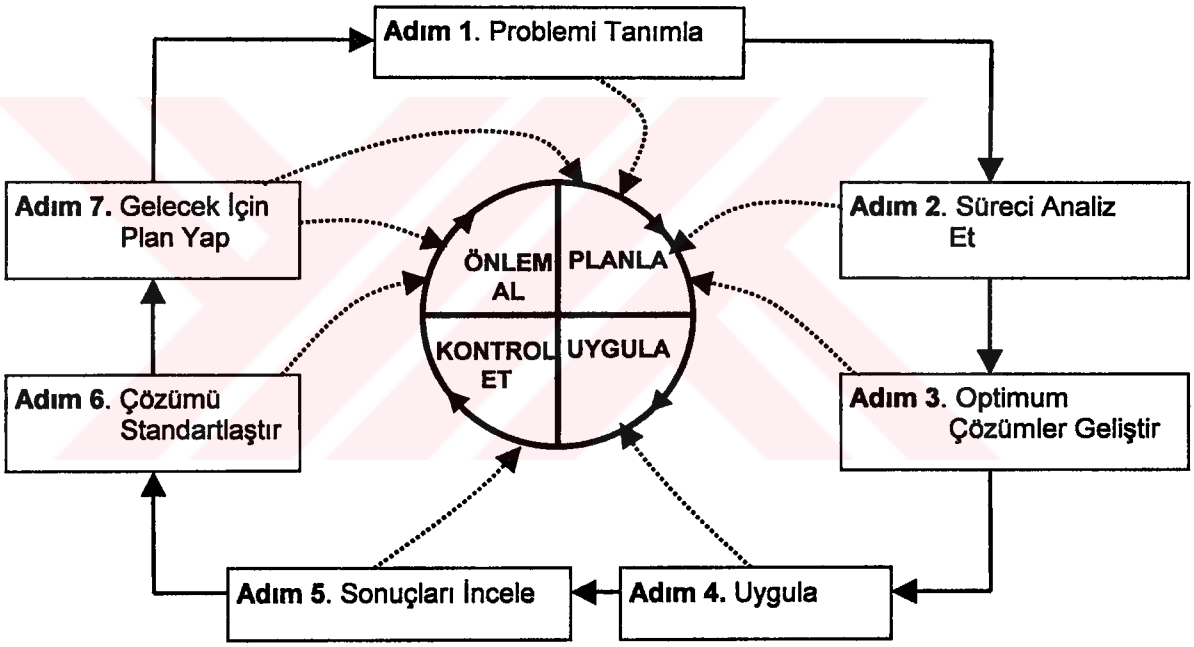
İlk PUKÖ çevrimi Kalite Kontrol işlemlerinin piri sayılan Shewhart tarafından geliştirilmiştir (Besterfield ve diğerleri, 1999). Daha sonraları, Japonlara Kalite Devrimi devrimi ile çağ atlatan Deming tarafından yeniden düzenlendi (Deming, 1982; Miyauchi, 1999). Bu çevrim Planla-Uygula- Kontrol Et-Önlem Al (PUKÖ)olarak adlandırılmıştı. Şekil 4.4.1'de gösterilen bu çevrim iyileştirme tekniklerinin ana elemanıydı.



Şekil 4.4.1 PUKÖ Çevrimi

Çevrimin dört adımı vardır. Önce yapılacaklar planlanır. İkinci adımda planlananlar yapılır. Üçüncü adımda biraz geriye çekilip yapılanlar incelenir ve sonuçlar kontrol edilir. İşler planlandığı gibi gitti mi veya sonuçlar beklenenden farklı mıdır? Sonunda, nelerin planlandığı gibi gittiği ve nelerin gitmediği tespit edilir ve sonuçlara göre önlem alınır. Bu çevrim sırasında öğrenilen bilgiler kullanarak plan geliştirilir ve iyileştirilir. Çevrim devam eder. Aslında bu çevrim, Şekil 4.4.2'de gösterilen problem çözme metodunun basitleştirilmiş halidir ve çok değişik endüstrilerde çok farklı problemlere uygulanmaktadır (Kolarik, 1995).

Eğitim sektörü dahil, sürekli problem çözme ve iyileştirme hedefi altında çalıştığı müddetçe süreç iyileştirme çalışmaları en iyi neticelerini vermektedir. Bu programın uygulanmasının başlangıcında, mevcut problemin her gün karşılaşılması nedeniyle veya bu sürecin içinde bulunan bir kişinin parlak bir fikri olması sebebiyle, hızlı bir sonuca ulaşılabilirse de, uzun süreli düşünüldüğünde, sistematik yaklaşımlar daha fazla ve sürekli yarar sağlar. Şekil 4.4.2'de gösterilen yedi adımlı çevrim, farklı varyasyonları olan bilimsel bir yaklaşımdır. Adımlar birbiriyle bağıntılıdır. Her adım bir öncekine bağlıdır. Gerçekte, sürekli iyileştirme bir yaşam tarzıdır, Şekil 4.4.2'deki çevrim ise, bu amaca ulaşmayı sağlayacak bir çerçeveden ibarettir.



Şekil 4.4.2 Sürekli Süreç İyileştirme Çevrimi

Aslında bir reformcu olarak Deming, açıklanan bu ilkelerle, sadece yüksek öğretim için değil, formal eğitimin tüm düzeylerini ilgilendirecek büyük mesajlar vermektedir.

Yüksek öğretimin özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarında, belli bir kalitenin yakalanabilmesi için, farklı bakış açıları sağlayan, farklı öneriler getiren, uluslararası eğitim anlayışı ve geniş bir dünya görüşü kazandıran uluslararası karşılaştırmaların yapılması büyük bir ihtiyaçtır. Kendi eğitim sistemlerini analiz ederek, geliştirmek isteyen ülkeler, farklı ülkelerin eğitim, toplum, ekonomi ve siyasal sistemleri arasındaki ilişkileri inceleyerek olumlu ve olumsuz yönlerini tespit etmeleri gerekmektedir. Bu tespiti yapabilmek için de **toplam kalite** ve **akreditasyonu** içine alan **Karşılaştırmalı Eğitim Bilimleri'**nden faydalanmak gerekmektedir.

Tarih boyunca ülkemizin, farklı eğitim sistemlerini aynen yürürlüğe geçirdiği durumlarda, kalıcı olmayan ve daha da karmaşıklaşan bir yapı ortaya çıkmış ve hiç bir fayda sağlamamıştır. Her ülkenin siyasi, tarihi, kültürü, ekonomik koşulları, değer yargıları ve etik kurallarının farklı olmasından dolayı, farklı sistemlerin analiz ve sentezlenmesi sonucunda olumlu yönlerin aynen kopya edilmesi yerine, adaptasyon yapılmasının büyük katkıları olacağı açıktır.

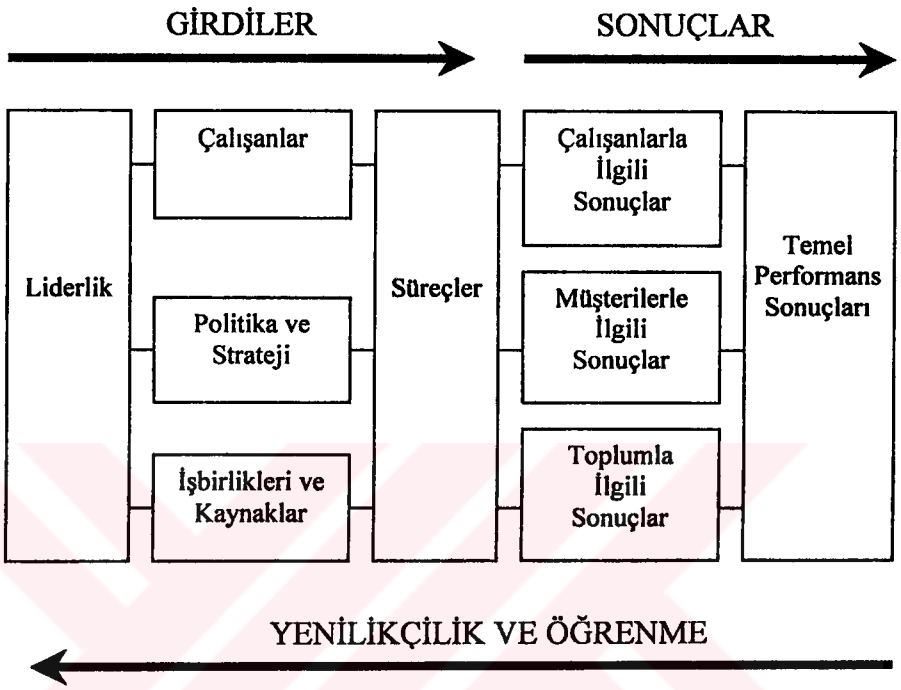
4.4.3 Türkiye'de Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Çalışmaları

1988 yılında 14 büyük Avrupa kuruluşu kalite konusunda Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (EFQM)'i kurdu (EFQM, 2003). Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı, Avrupa Kalite Derneği ve Avrupa Komisyonu ile birlikte, İş Mükemmeliği İçin Avrupa Kalite Ödülü'nü 1991 yılından itibaren vermektedir (Bendell ve diğerleri, 1998). Avrupa Kalite Ödülü, sürekli iyileştirme süreçleriyle kalite yönetiminde mükemmellik gösteren kuruluşlara verilmektedir. Aşağıda listelenen kategorilerde her yıl çeşitli başarı ödülleri verilmektedir (EFQM, 2003):

- Özel Sektör Kuruluşları,
- Özel Sektör Kuruluşlarına ait Operasyonel Birimler,
- Kamu Sektörü Kurumları,
- Küçük ve orta büyüklükteki İşletmeler.

Görüldüğü gibi, eğitim sektörüne özgü bir mükemmellik modeli ve kalite ödülü kategorisi yoktur. Eğitim kurumları Kamu sektörü grupları içinde değerlendirilmektedir.

Avrupa Kalite Ödülü için performans ölçümlerinde kullanılan EFQM'in İş Mükemmelliği Modeli (Şekil 4.4.3). Bu modelde, iki grup halinde sınıflandırılmış performans faktörleri vardır: Girdiler ve Sonuçlar. Bu model 9 ana kriter üzerinde kurulmuştur.



Şekil 4.4.3. Avrupa Kalite Ödülü İş Mükemmelliği Modeli

Şekil 4.4.3'deki İş Mükemmelliği Modelinde, Girdiler neticelere nasıl ulaşıldığına ait değerlendirme kriterlerini ve sonuçlar ise, kuruluşun neleri başardığına ait değerlendirme kriterlerini gösterir. Bu iş mükemmeliği modeli, organizasyonlara iş mükemmelliğinde nerede olduklarını ve iyileştirmeye açık yönlerini göstererek daha etkin bir yönetim sistemini kurmalarına yardım eder.

Avrupa Kalite Ödülü birkaç aşamalı bir süreçtir:

- ❖ Ödüle başvurmak isteyen kuruluş en az 3 yıl bu modeli uygulayarak data toplamalıdır.
- ❖ Ödüle başvurma kararı alınınca, başvuran kuruluş tarafından, modele göre, bir rapor hazırlanır ve EFQM'e gönderilir. Bu rapor hakemler tarafından değerlendirilir.
- ❖ Hakem değerlendirilmesinde raporu kabul gören kuruluş, saha ziyareti kapsamında hakemler tarafından ziyaret edilir. Rapordaki bilgilerin doğruluğu ve tutarlığı kontrol edilir.
- ❖ Saha ziyaretini başarı ile geçen kuruluşlar Finalist olurlar.
- ❖ Finalistler arasından her kategoride Ödül alacaklar ve Büyük Ödülü alacak kuruluş belirlenir.

Avrupa Kalite Büyük Ödülü ülkemizden ilk defa BRİSA tarafından 1996 yılında alınmış; ondan sonra çeşitli kurumlarımız EFQM kalite ödüllerini almışlardır. Marmara Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Avrupada bu ödüle başvurup Finalist olmayı başarabilen ilk Fakültedir (Yetiş ve diğerleri, 2002).

Türkiye'de 1990 yılında Kalite Derneği kuruldu (Kalder, 2003). 1993 yılında ilk Ulusal Kalite Ödülü verildi. 1999 yılından itibaren Avrupa kalite Yönetimi vakfı (EFQM)'in Türkiye üyesi oldu ve EFQM'in İş Mükemmelliği Modeli kullanılmaya başlandı. Eğitim Sektörüne özgü bir kalite modeli ve kalite ödülü yoktur.

4.4.4 Amerika Birleşik Devletleri'nde Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Çalışmaları

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1980'lere kadar Toplam Kalite Yönetiminin benimsenmesine ilişkin herhangi bir anlayış ortaya çıkmamıştır (Ensari, 1999). Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Ödülü (MBNQA) 1987'lerden itibaren verilmeye başlanmıştır (Baldrige National Quality Program, 2003).

Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Ödülü'nün Hedefleri

- ❖ Kalite bilincinin, rekabet gücünde giderek önem kazanan bir unsur oluşturduğunun farkına varılmasını sağlamak,
- ❖ Kalitede mükemmelliğin gereksinimlerinin anlaşılabilmesini sağlamak,
- ❖ Başarılı kalite stratejilerinin ve uygulamalarının elde edilecek yararlara ilişkin bilgilerin paylaşılmasını sağlamaktır.

Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Ödülü'nün ödül kriterleri on temel kavram ve değer üzerine yapılandırılmıştır. Bu kavram ve değerler, müşterinin belirlediği kalite, liderlik, sürekli iyileştirme, çalışanların katılımı ve gelişimi, hızlı karşılık verebilme, tasarım kalitesi ve önleme, uzun vadeli görüş, gerçeklerle yönetim, ortaklıkların kurulması, topluma karşı kurmsal sorumluluk ve vatandaşlığa ilişkin değerlerdir.

Ödülün ana kriterleri ise, liderlik, veri ve çözümlenmesi, stratejik kalite planlaması, insan kaynakları geliştirilmesi ve yönetimi, süreç kalitesi yönetimi, kalite ve işlem sonuiları, müşteri odaklılık ve müşteri tatminidir (Baldrige National Quality Program, 2003).

Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Ödülü'nün Avrupa kalite Ödülünden farklı olarak üç kategorisi vardır:

- ❖ Eğitim Kuruluşları İçin Performans Mükemmelliği Modeli
- ❖ İş Kuruluşları İçin Performans Mükemmelliği Modeli,
- ❖ Sağlık Kuruluşları İçin Performans Mükemmelliği Modeli.

Eğitim Kuruluşları İçin Performans Mükemmelliği Modeli kuruluşlara, performans yönetiminde bütünleşik bir yaklaşım kullanarak,

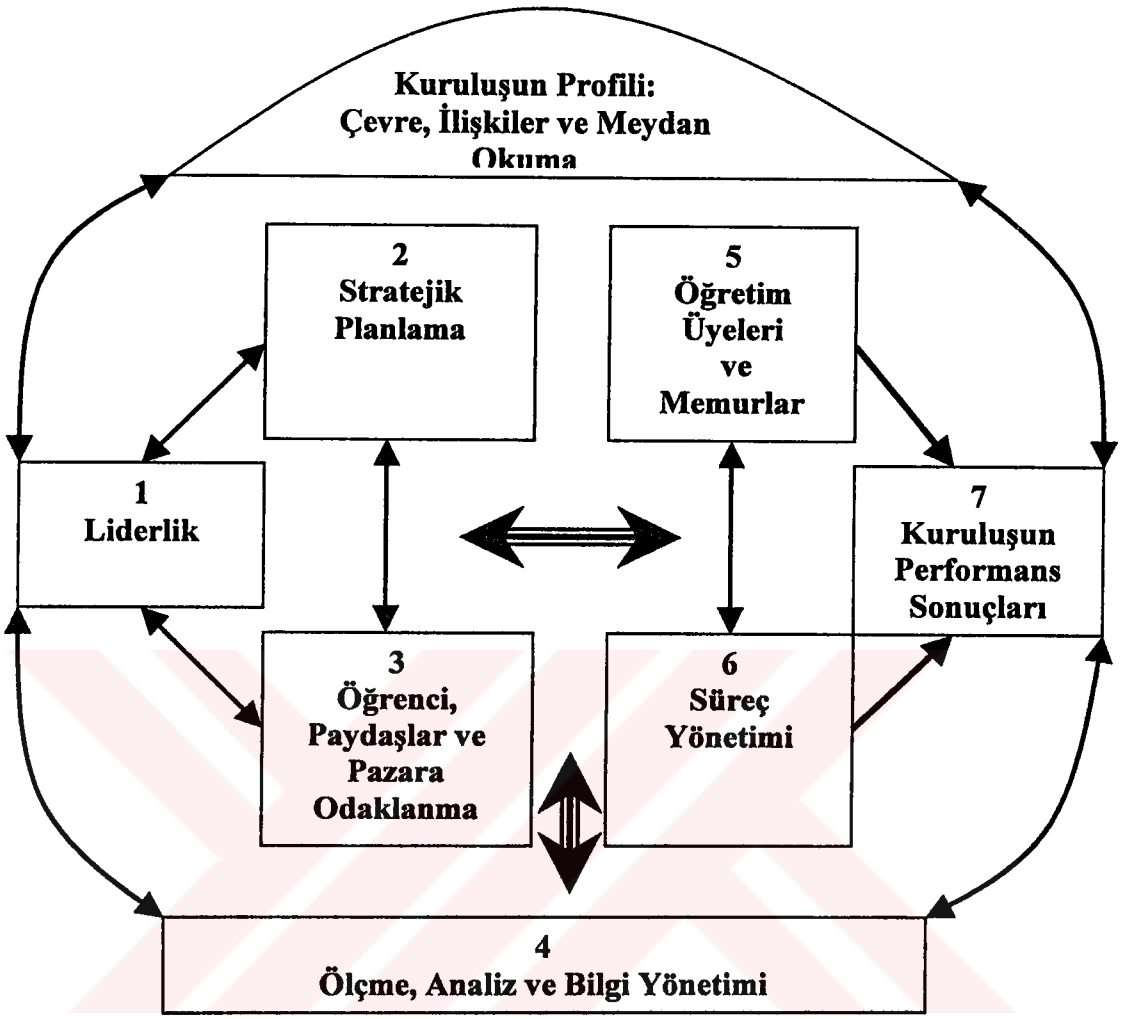
- ◻ Öğrencilere, katılımcılara sürekli olarak kalitesi artan değerler sunarak eğitimin kalitesine katkıda bulunmak,
- ◻ Kuruluşun tümden etkinliğini ve iş yapabilme yeteneğini arttırmak,

- Kuruluşun ve çalışanların öğrenmesine katkıda bulunmak,

sonuçlarına ulaşmaktır. Bu ödül, müşteri tatmini, çalışanların tatmini ve iş sonuçları arasında bir denge kurmaya çalışmaktadır.

Baldrige kalite Ödülü Eğitim Mükemmelliği Modeli Şekil 4.4.4'de verilmiştir. Bu model eğitim kurumu için, performansta mükemmelik sağlamak için bir sistem görüşü sağlamaktadır. Ödülün on temel kavramı ve modelin yedi kategorisi, bu sistemin yapı taşlarını ve birleştirme mekanizmasını oluşturur. Her halde, tüm performansın başarılı bir şekilde yönetimi kuruma özgü tasarım, düzenleme ve bütünleştirme gerektirecektir. Burada tasarım demek, kurumunuza bir bütün olarak bakmak ve stratejik hedefleriniz ve aksiyon planlarınızı da içeren temel eğitim gereksinimleriniz üzerine sisteminizi inşa etmektir.Düzenleme demek, Baldrige kategorilerinde belirtilmiş olan gereksinimler arasında temel bağlantılar kurarak planların, süreçlerin, ölçütler,n ve aksiyonların birbiriyle uyumunu sağlamaktır. Bütünleştirme, performans yönetim sisteminizdeki elemanların tümden bağlı bir sistem halinde çalışmasını sağlamak demektir.

A.B.D.'de eğitim kurumları arasında, bu ödüle başvurup alan üniversiteler vardır (Baldrige National Quality Program, 2003).



Şekil 4.4.4. Baldrige Kalite Ödülü Eğitim Mükemmelliği Modeli

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar

Bu bölümde yapılan araştırma sonucu elde edilen bulguların Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen yetiştiren eğitim sistemlerinin karşılaştırılmalı olarak sunulmuştur.

- **Türkiye Cumhuriyeti** üniter bir devlet olup, merkeziyetçi bir eğitim sistemi bulunmaktadır.
  Amerika Birleşik Devletleri Federal bir cumhuriyettir. Âdemi merkeziyetçi bir eğitim sistemine sahiptir.

- **Türkiye'de** toplumun özgürlüğünün merkeziyetçi sistem olması ve ülkenin topraklarının stratejik bir yerde olması sebebiyle Türk Hükümeti halkın eleştirilerine pek açık sayılmaz. Hatta eleştirileri iyileştirme önerileri şeklinde kabul etme durumuna pek ender rastlanmaktadır.
  Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitimde pek çok yenilik hareketinin aynı anda farklı yerlerde yeşerebilmesinde halkın rolü büyüktür. Federal Hükümetin ve Eyalet Hükümetlerinin toplumun eleştirilerine açık ve eleştirileri iyileştirme önerisi şeklinde kabul eden bir yapıya sahip olması büyük bir etkendir.

- **Türkiye'de** Millî Eğitimin 14 temel ilkesi ABD'den daha zengin olmakla birlikte uygulama aşamasında bu ilkelerin bir kısmı göz ardı edilmektedir.
  Amerika Birleşik Devletleri'nde ise 6 ilke mevcut olup, ilkelerin hepsinin uygulanmasına özenle dikkat edilmektedir.

- **Türkiye'de** Millî Eğitimin temel amaçlarında üzerinde en fazla durulan konu, millî, manevi, kültürel değerlerini benimseyen yurttaşlar yetiştirmektir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitimin genel amaçlarında bu tür değerlerden bahsedilmemektedir. Bunun yerine, eğitimin amaçları evrensel ya da küresel anlam ifade eden bir nitelik taşımaktadır.

- **Türkiye'de** eğitimin temel ilkeleri arasında başkalarının yaşamını rahatsız etmeyecek şekilde, özgür olma konusunda hürriyet ilkesi bulunmamaktadır. Geleneksel kültürel yapımız gereği, öğrenciler ihtiyaçlarını, isteklerini ve problemlerini dekanlık ve öğretim elemanlarıyla rahatlıkla paylaşmaları çok nadir rastlanan bir durumdur. Bunun sonucunda bölümlerdeki ve idari anlamdaki sıkıntıların sonu gelmemektedir.

  Amerika Birleşik Devletleri'nde ise, eğitimin temel ilkelerinden olan hürriyet ilkesi öğrencilere düşünce serbestliği tanımakta ve öğrenciler fikirlerini, ihtiyaçlarını dekanlık ve öğretim elemanlarıyla rahatlıkla paylaşabilmektedirler.

- **Türkiye'de** Millî Eğitim Bakanlığının amacı, yurt genelinde faydalı olacak kararlar üretmektir. Bunun yanında merkeziyetçi yapıdan kaynaklanan personel alımı, atamalar, program hazırlama gibi sorumluluklar bakanlıkta toplanmıştır. Ayrıca, resmî eğitim kurumlarının bütçesinden, yönetiminden ve denetiminden sorumlu olup, özel eğitim kurumlarını denetleme yetkisine de sahiptir.

  Amerika Birleşik Devletleri'nde Federal Eğitim Bakanlığı merkeziyetçi bir yapıya sahip olmadığından, sorumluluk Eyaletlere verilmiştir. Bununla birlikte Federal Eğitim Bakanlığı, Eyaletlere eğitim konusunda finanssal destek sağlar, ulusal düzeyde eğitimle ilgili kanunlar çıkarır, program geliştirme çalışmalarında rehberlik eder, hizmet içi eğitim ve en önemlisi araştırma geliştirme faaliyetlerini destekler.

- **Türkiye'de** Millî Eğitim Bakanlığı, İl Millî Eğitim Müdürlüklerine ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine yetki vermiştir. Fakat, bu durumun Amerika'dan farkı Türkiye'de sonuçta yine yapılan hemen hemen bütün işlerin bakanlık tarafından onaylanması gerekmektedir.

  Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim konusunda Eyalet Bölge Eğitim Kurulları yetkilidir ve genellikle halkın seçimiyle iş başına gelirler. Eyalet

düzeyinde eğitimden sorumlu birimler: Eyalet Eğitim Kurulu, Eyalet Eğitim Dairesi ve Bölge Eğitim Kurulları'dır. Federal Eğitim Bakanı ve Eyalet Eğitim Müdürüyle yakın işbirliği içinde çalışırlar. Yapılan atamaların, personel alımlarının, program yapımının sorumlulukları Eyaletlere ait olup Federal Eğitim Bakanlığı'nın onayı aranmamaktadır..

- **Türkiye'de** bakanlık teşkilâtında, il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinde halkın seçimiyle iş başına gelerek çalışma söz konusu değildir. Merkezden atamayla kadro sahibi olunur. Halka seçme şansı tanınmaz.
  Amerika Birleşik Devletleri'nde eyalet düzeyinde en yetkili birim Eyalet Eğitim Kuruludur. Kurul üyeleri halk tarafından seçilir. Eğitim sistemindeki en temel halka Bölge Eğitim Kurulları olup, üyeleri yine halk tarafından seçilir. Halk daima eğitimin bir parçası niteliğindedir. Dikkat etmesi gereken tek nokta Eyalet yardımını alabilmek için Eyalet politikalarıyla uyuşmak zorundadır.

- **Türkiye'de** sivil toplum kuruluşları sadece öğrencilere burs verme, seminerler düzenleme gibi faaliyetlerin ötesine gidememektedirler. Bunun bir sebebi de Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısından kaynaklanmaktadır.
  Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitimi takip eden çeşitli sivil toplum kuruluşları, zaman zaman, eğitimin kalitesinin düştüğünü görüp, iyileştirme önermeleri içeren raporlar yayınlarlar. Ayrıca, bu kurumlar arkalarına toplumun desteğini de alarak, Federal ve Eyalet Hükümetlerinin yasal düzenlemeler yapmasına ve parasal destek sağlamasına olanak sağlarlar.

- **Türkiye'de** zorunlu eğitim 8 yıl olduğundan resmi okullarda 8 + 3 modeli uygulanmaktadır. Yalnızca Anadolu Liseleri denen resmi kurumlarda, önce bir yıl yabancı dil hazırlık programı uygulanır.
  Amerika Birleşik Devletleri'nde 12 yıl olan zorunlu eğitim için eyaletlere göre değişen 5 farklı eğitim modeli uygulanmaktadır.

- **Türkiye'de** Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), yüksek öğretim kurumlarının öğretimini plânlama, düzenleme, denetleme, bilimsel araştırma faaliyetlerini

yönlendirme, kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasını sağlama, öğretim elemanlarının yetişmesi konusunda plânlama yapma görevleri ile donatılmış bulunmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde Anayasasında eğitim konusunda Federal Hükümete bir sorumluluk yüklemediği için, eğitimde güç ve yetki eyaletlerin elindedir. Federal Hükümet, eğitimin kalitesi söz konusu olduğunda devreye girerek, teknik ve mâlî destek sağlar ve standartlar getirir.

- **Türkiye'de** Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezinin (ÖSYM) hazırlamış olduğu, Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) yapılmaktadır. Sınav tek aşamalı olup, Türkçe, edebiyat, matematik, fizik, kimya, biyoloji, coğrafya, tarih, felsefe ve sosyoloji gibi konuları kapsamaktadır.

  Amerika Birleşik Devletleri'nde üniversiteye müracaat edecek öğrenciler, Educational Testing Service'in (ETS) hazırladığı, Scolastic Aptitude Testler (SAT) olmak üzere iki sınava girmek zorundadırlar. Bunların birincisi olan SAT I genel konuları kapsamakta, ikincisi olan SAT II ise tamamen alan bilgisini içermektedir. Bu testler ÖSS sınavları ile karşılaştırıldığında çok daha kolay olduğu görülmektedir.

- **Türkiye'de** üniversiteye müracaat edecek öğrenciler, ÖSS sınavından aldıkları puana Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı (AOBP) da eklenerek Üniversite Giriş Puanı oluşmaktadır. Öğrenciler aldıkları bu puanla 18 bölüm tercih edebilmekte ve ÖSS sınavına giren öğrenciler, puanlarına göre sıralanarak yaptıkları tercih listesinden birine girmeye hak kazanmakta ya da puanı yetersiz olduğu için hiçbir bölüme giremeden açıkta kalmaktadırlar. Ayrıca ortaöğretimi birincilikle bitirenlere yüksek öğretim kurumlarında açılacak kontenjanlara ve aldığı puana göre yerleştirme imkânı tanınmaktadır.

  Amerika Birleşik Devletleri'nde üniversiteye müracaat edecek öğrenciler, sadece SAT sınavlarının neticesinde almış oldukları puanlarla değerlendirilmezler. Üniversiteye kabul koşulları eyaletten eyalete değişmesine rağmen, öğrencilerden istenen şartlar şunlardır: **Birincisi:** SAT puanları,

ikincisi: Lise mezuniyet ortalaması, varsa mezuniyet derecesi, **üçüncüsü:** Öğretmenlerden alınan referans mektupları, **dördüncüsü:** Öğrencilerin yüksek öğrenimden beklentilerini ve ileriye dönük hedeflerini açıklayan bir kompozisyon yazmaları, **beşincisi:** Üniversite aşamasına gelene kadar hayatı boyunca yaptığı ve içinde bulunduğu faaliyetler (spor, resim, müzik, teknik gibi alanlarda), aldığı dereceler, **altıncısı:** Eğer öğrenciler şartları mümkün olup üniversitelere mülâkata giderlerse, öğrenci için büyük bir avantaj olması göz önüne alınmaktadır.

- **Türkiye'de** üniversiteye kabul edildikten sonra, böyle bir sınav uygulaması yoktur. Fakat I. sınıfta güz döneminde 2 saat kredili olmak üzere Türkçe Sözlü Anlatım ve bahar döneminde de 2 saat kredili Türkçe Yazılı Anlatım dersleri zorunludur. Fakat bu dersler içeriğe sadık kalınarak işlenmediğinden öğrenciler bir dilekçe yazmasını ya da rapor yazmasını daha da önemlisi güzel konuşma adabını öğrenememektedirler.

  Amerika Birleşik Devletleri'nde üniversiteye kabul edildikten sonra, üniversitelere göre değişen iki durum söz konusudur. Bir çok üniversitede: Tüm öğrenciler, yazılı bir kompozisyon sınavına alındıktan sonra başarısız olanlar, zorunlu olarak güzel yazma dersini alırlar. Bazı üniversiteler ise, yazılı kompozisyon sınavı yapmadan, o dersi mecburi tutarlar. Bunun yanı sıra, bütün üniversitelerde değişmeyen bir durum: Tüm öğrencilerin Humanities derslerinde kredili olarak edebiyat ve sosyal içerikli dersler almak zorunda olmalarıdır.

- **Türkiye'de** anadal ve yandal uygulaması ile danışman öğretim elemanı uygulaması mevcuttur. Fakat danışman öğretim elemanı ile öğrencileri arasındaki ilişki etkin bir şekilde yürümemektedir.

  Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrenim esnasında her öğrencinin anadal (major) ve yan dal (minor) ders seçiminde kendisine yön gösterecek bir öğretim elemanı danışmanı vardır. Bu danışman öğrenim süresince öğrenciyle sürekli yakın ilişki içinde olup, öğrenciye rehberlik etmekte ve gerektiğinde sorunlarıyla da ilgilenmektedir.

❖ **Türkiye'de** ilköğretim II. kademeye matematik öğretmeni yetiştiren bölümler 4 yıllık olup, bu süre içinde öğrenciler matematik dersleri ile birlikte eğitim derslerini de almaktadırlar Öğrenciler matematik öğretmeni olarak mezun olmaktadırlar. Bunun yanı sıra üniversitelerin Fen-Edebiyat Fakültelerinden mezun olanlar matematikçi olmaktadırlar. Fakat eğer isterse Tezsiz Yüksek Lisans sınavına girerek kazandığı taktirde bir yıl Eğitim Fakültesinden eğitim dersleri alarak liseler için matematik öğretmeni ünvanı da almış olurlar. Bir diğer sistem ise lisede öğretmenlik yapacak olan öğretmen adayları Fen-Edebiyat Fakültesinde 3,5 yıl alan dersleri aldıktan sonra, (direk sınavsız olarak) Eğitim Fakültesinde 1,5 yıl meslekî dersler alarak tezsiz yüksek lisans yapmış olarak mezun olurlar.

Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen yetiştiren fakülteler, eyaletlere göre çok farklı sistemlerde öğrenim yapmaktadırlar. Bu sistemlerden **birincisine göre:** Eğitim fakültesi ilköğretim II. kademe matematik bölümü öğrencileri, hem alan derslerini hem de eğitim derslerini birlikte alarak matematik öğretmeni olarak mezun olmaktadırlar. **İkincisine göre:** Sanat ve Bilim Fakültesine girip bir yandan alan derslerini alırken, bir yandan da Eğitim Fakültesinden de eğitim derslerini alarak mezun olurlar. Sonuçta hem matematikçi hem de matematik öğretmeni olabilmektedirler. **Üçüncüsüne göre:** Sanat ve bilim fakültesini bitirerek öğretmenlik yapamayacağından dolayı, 5. yıl içinde Eğitim Fakültesinden eğitim derslerini alarak hem matematik öğretmeni hem de matematikçi olabilmektedirler.

❖ **Türkiye'de** Eğitim Fakültelerinde öğretmenlik bölümlerinde öğrencilerin her yıl getirmesi şart olan bir ortalama söz konusu değildir. Fakat dersi geçebilmesi için final sınavı ve başarı notu ortalamasının en az yüz üzerinden 50 olması şartı mevcuttur.

Amerika Birleşik Devletleri'nde Eğitim Fakültelerinde öğretmenlik bölümlerinde öğrenim esnası boyunca her yıl 4.00 üzerinden 2.50 ortalamaya sahip olması gerekir.

❖ **Türkiye'de** 2 yıllık programdan 4 yıllık programa geçmek için bir takım ön şartlar bulunmaktadır. Dikey geçiş adı verilen bu sistemde öğrenci ilk % 10 içinde olmalıdır. Daha sonra fakülte yönetim kurulunda en yüksek ortalaması olan öğrencilere öncelik hakkı verilmektedir. Ayrıca, sadece teknik ve meslek liselerinde öğretmen olacaklar için gece programı açılır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde iki yıllık programdan 4 yıllık programlara geçiş imkânlarında kolaylıklar vardır. Lisans tamamlamak için gece öğrenimi de yapılmaktadır. Tüm alanlardaki öğretmenler için gece açılan lisans programları da bulunmaktadır.

❖ **Türkiye'de** Fakülte Uygulama Koordinatörü, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Bölüm Uygulama Koordinatörü öğrencilere staj okulları bulmakta ve bu okullarla temasa geçerek de gerekli prosedürleri gerçekleştirerek öğrencilere yardımcı olmaktadırlar. Okullardaki uygulama öğretmenleri de öğrencilere rehberlik yaparlar.

Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrencilerin mezuniyet öncesi eğitim stajları için, genelde eğitim fakültelerinde müdürü ve saha koordinatörü olan bir birim kurulmuştur. Bu birim üniversitenin bulunduğu bölge içindeki okullarla temasa geçip, staj için gerekli kontenjanları ayarlanmasında, öğrencilere staj için yol gösterilmesinde ve bölümlere staj sonuçlarının değerlendirilmesinde yardımcı bir unsurdur. Okul ve fakülte sürekli bir işbirliği içindedirler.

❖ **Türkiye'de** Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik uygulaması dersleri olan staj uygulamaları öğrenim esnasında uygulanmaktadır. Öğretmen adayları, merkeziyetçi bir yapıya sahip olduğundan adayların başvurabilecekleri yer bellidir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlik kadrolarına müracaat için, Kamu Personeli Seçme Sınavı-Öğretmenlik Sınavı'na (KPSS-Öğretmenlik Sınavı) girmek zorundadır. Bu aşamadan sonra, öğrencilerin aldıkları puanlar doğrultusunda tercih ettikleri üç şehirden birine atamalar yapılmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde mezun olan öğrenciler, öğretmenlik için gerekli şartları sağlasalar bile, öğretmenlik yapacakları alanda eyaletlerin gerekli gördüğü, kendi alanlarına hakimiyetlerini ve sınıf performanslarını ölçen testler

almadan öğretmenlik yapamazlar. Öğrencilerin mezun olduktan sonra öğretmenlik yapabilmeleri için, öğrenimleri esnasında uygulanan Praxis I sınavını geçmesi gerekir. Bu sınavı geçmeden staja başlayamazlar. Mezuniyet sonrası da Praxis II sınavında kendi alanlarındaki (Örneğin matematik) minimum bilgi düzeyi ölçülür. Böylece Teacher Certification-öğretmenlik sertifikası almış olurlar. Mezun olan ve öğretmenlik yapabilme hakkını kazanmış olan adaylar, Bölge Eğitim Komisyonu'na müracaat ederek, öğretmen ihtiyacı olan okullara atanırlar. Bundan başka, üniversitelerin kariyer büroları bulunup, öğretmen adayları buralara da başvuru yapabilirler.

- **Türkiye'de** mezun olan öğretmen adaylarının devlet okullarına atanabilmesi için, Kamu Personeli Seçme Sınavı – Öğretmenlik Sınavı'na (KPSS) mutlaka girmeleri gerekmektedir. Öğrenciler bu sınav sonucunda bir puan alırlar. ÖSYM şehirlerdeki öğretmen açığı miktarını dikkate alarak, her yıl şehirler için istenen farklı KPSS puanını belirler. Örneğin İstanbul ili matematik öğretmeni ihtiyacı fazla olmadığı zaman puanı düşer. Fakat misal olarak Bursa'nın öğretmen ihtiyacı fazla ise puanı da o derece yüksek olur. Öğretmen adayları aldıkları puanlara göre yerleştirilirler. Öncelikle bir yıl bir rehber öğretmenin yönlendirmeleri ile stajyer öğretmen olarak çalışır. Bu sırada hizmet içi eğitim kurslarını da takip ederek sınavlarda başarılı olmak zorundadır. Müdürün teftişleri, rehber öğretmenin tavsiyeleri ve müfettişlerin teftişleri sonucu en az 60 puan alan adayın stajyerliği kaldırılarak asil öğretmen olur. Eğer başarısız olursa sadece bir yıl olmak üzere bir hak daha verilir ve yine başarısızsa öğretmenlikle ilişiği kesilir.

  Amerika Birleşik Devletleri'nde lisans derlerini tamamlamış olan öğretmen adayları öncelikle tüm eyaletler için geçerli olan mezuniyet sonrası yapılan bir yeterlik sınavına girmek zorundadır. Bu sınavda alan bilgisi yanında, kompozisyon yazma, iletişim yeteneğini ölçme, eğitim dersleri gibi ilgili alanları kapsar. Örneğin Massachusetts Eyaletinde yapılan yeterlik sınavı Massachusetts Teacher Education License (MTEL) 8 saat süren uzun bir sınavdır. Bu sınavı geçenler ancak üniversiteden diplomalarını alabilirler. Sınavda sorulan sorular eyaletten eyalete farklılık göstermekle birlikte, sonuç

olarak benzerdir. Yeterlik sınavını geçip diploma alan öğretmen adayları bu durumda bir okulda öğretmenlik yapabilirler. Okullarda kontratlar öğretmenler için her yıl tazelenmesi gerekir. İki yıl tam zamanlı (full time) olarak çalıştıktan sonra Initial License (ilk sertifikasyon) alınır. 3. sene sonunda öğretmen aşağıdaki şartları gerçekleştirdiği taktirde Federal Eğitim Bakanlığına Professional Statue için başvurabilirler. Üç yılık full time (tam zamanlı) öğretmen olmak, kendi alanında master yapmış olmak, eğer kendi alanında master yapılmamışsa, 150 saate karşılık gelecek şekilde seminerlere, sempozyumlara, konferanslara, üniversitelerde alanı ile uygun derslere özel öğrenci olarak katılmasıdır. Bu şartlar gerçekleştirildiğinde **Professional Statue** sahibi olmakla birlikte, kendi alanında master yapmış olanlar **Professional Development Point** lisansını alırlar. Aynı zamanda Professional Development Point lisansını alabilmek için **150 saatlik ders uygulaması her 5 senede bir tekrarlanır.** Bunu tamamlamayanların sözleşmesi yenilenmez. Alanında master yapanlar ve 3 yıl boyunca full time çalışmış olanlar **Profesyonel Sertifika / Lisans (Professional License)** alarak 3. yılın sonunda **okulun kadrolu öğretmeni (tenure)** denilen unvana sahip olurlar. Bunun anlamı da bir suç işlemediği sürece kadrodan atılması mümkün değildir. Eğer şartları gerçekleştiremiyorsa 5 yıla kadar **Professional License** alması için süre verilir. Bu lisansı aldıktan sonra okulun kadrolu öğretmeni olabilirler. Aksi taktirde sözleşmeler iptal edilir.

- **Türkiye'de** öğretmenlik yapmaya karar veren üniversite mezunu meslek sahipleri için, 1996 yılında formasyon istenmeden sınıf öğretmenliği yapabilme şansı verilmiştir. Daha sonra sertifika programlarını bitirmişlerdir. Kısa bir dönem için uygulanmış, daha sonra öğretmenlik sertifika programlarının ciddi bir şekilde yapılmaması neticesinde bu sistem yürürlükten kaldırılmıştır.

  Amerika Birleşik Devletleri'nde hayatının herhangi bir devresinde öğretmenlik yapmaya karar veren üniversite mezunu meslek sahipleri için, eyaletler arasında değişmekle birlikte, alternatif öğretmenlik sertifika programları mevcuttur. Bu kişiler hayat tecrübelerini sınıflarındaki öğrencilere aktararak onların sosyal gelişimlerine de katkıda bulunmaktadırlar.

- **Türkiye'de** okullarda okutulacak kitapları direk olarak Talim ve Terbiye Kurulu üyeleri belirler. Toplumun ihtiyaçları ve öğrencilerin kapasiteleri dikkate alınmaz. Sadece yönetmeliklerde dikkate alındığı yazılı olarak geçer.
  Amerika Birleşik Devletleri'nde eyaletlerin büyük çoğunluğunda, Matematik Eyalet Yöneticisi bulunmaktadır. Bu birimin görevi, eyalet çapında okullarda matematik konusunda yapılan değerlendirme programı hakkında danışmanlık yapmaktır. Bu sayede, matematik eğitimi programları için standartlar belirleme, müfredatla ilgili karar alma ve okutulacak kitapları belirleme kolaylaşmaktadır.

- **Türkiye'de** YÖK- Dünya Bankası ve MEB işbirliği çerçevesinde hem yenileşme hem de reform çalışmaları son beş yıl içinde ciddi bir anlam kazanmıştır. Akreditasyon çalışmaları ise henüz uygulamaya geçirilmemiştir.
  Amerika Birleşik Devletleri'nde bölgesel okullarda okutulan matematik müfredatında, çeşitli komisyonların yapmış ve yayınlamış olduğu araştırma raporları ve bölge dışından yapılan değerlendirmeler (akreditasyon gibi) sayesinde gelişmeler ve yenileşmeler sürekli hale gelmiştir. Bu gelişmeler ve tarafsız değerlendiriciler akreditasyon sürecinin olumlu etkisini göstermektedir. Eğer bir üniversite akreditasyon almışsa tüm fakülteleri de akredite edilmiş sayılmaktadır. Çünkü bu bir takım çalışmasıdır ve her bölümde uygulama zorunluluğu bulunmaktadır.

- **Türkiye'de** öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında toplam kalite çalışmaları konusunda ciddi anlamda bir çalışma yoktur. Fakat birkaç fakülte her ne kadar uygulamaya geçirilmese de çeşitli iyileştirme takımları kurarak bir takım raporlar hazırlamaktadırlar.
  Amerika Birleşik Devletleri'nde ise üniversiteler arasında rekabet anlayışı onları ister istemez bu tip çalışmaları yapmaya zorlamaktadır. Bunun sebebi, mezuniyet sonrası iş başvurularında hangi üniversitelerden mezun oldukları sorulacağı için, öğrenciler kalite standartlarını uygulamayan bir eğitim kurumunda öğrenim görmek istememektedir. Kalite çalışmaları uygulamış ya

da akredite olmuş bir öğretim kurumundan mezun olmak daima öncelik taşımaktadır.

5.1 Öneriler

Bu bölümde Türkiye'de öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde Amerikan sisteminde öğretim elemanı-öğrenci tarafından pozitif kabul edilerek, (çünkü Amerika'da yüksek öğretimin ücreti çok yüksektir ve öğrenci akredite olmamış ya da kalite çalışmalarının olmadığı bir üniversiteyi tercih etmez) yerleşmiş olan bir takım uygulamaların Türkiye için faydalı olacağı düşünülenleri öneri şeklinde sunulmuştur.

- Öğrenciler ile istenilen ve algılanan sınıf atmosferi arasındaki uygunluk öğrenci gelişimine olumlu yönde katkıda bulunduğundan dolayı, öğrenci ve öğretim elemanları arasındaki iletişim daha dostça, adil, düzenli ve esnek niteliğe sahip olmalıdır.

- İlköğretim ve ortaöğretimde mesleki seçimlere yönelik yapılması gereken rehberlik çalışmaları ciddiyet kazanmalıdır.

- Türkiye'de eğitimin temel ilkeleri son derece zengin olmasına karşılık, uygulama aşamasında adaletsizliklerle karşılaşılmamalıdır.

- Derslerde öğretim elemanları tarafından birkaç kitap önerilmekte, fakat öğrencilere o derslere ait kitap almayı şart koşmanın yasak olduğu bilinmektedir. Böylece öğrencilerde, çeşitli kaynaklardan çalışma alışkanlığı yaratılamamaktadır. Bunun yerine derslerde tuttukları notlarla yetinmekle kalıp, konuları tam anlamıyla özümseyememektedirler. Bu sebeple öğrencilere yarıyıl başlamadan önce hangi kitabı almaları gerektiği saptanmalıdır. Öğrenciler kitabı çalışmadan, alıştırmaları yapmadan bir dersi geçemeyeceğini aklından çıkarmamalıdır.

- Öğrencilere ilgi alanları doğrultusunda seçmeli ders hakkı verilmelidir. Seçmeli dersler gelişmiş ülkelerin müfredat programları incelenerek, çağdaş yenilikleri takip eden nitelikte olmalıdır.

- Öğretmen adaylarına kütüphanelerden faydalanma, kitap ödünç alıp çalışma alışkanlıkları kazandırılmalıdır.

- Öğrencilerini iyi yetiştirmek isteyen bir üniversitenin başlıca görevi, kütüphanesinde, yeterli nitelikte, çeşitte ve sayıda kitap bulundurması olmalıdır.

- Öğretmen adaylarının hangi sınıfları okutacağı göz önüne alınarak, dersler teori-ispattan ziyade uygulama ağırlıklı olmalıdır.

- Özellikle Analiz I, II, III ve IV gibi derslerin soyut anlam ifade etmesi öğrencilerde kaygıya, dolayısıyla öğrenmenin kalıcılıktan uzaklaşmasına sebep olmaktadır. Matematikte pek çok konunun yaşamda (örneğin mühendislik alanlarında ya da sosyal alanlarda) çeşitli örnekleri mevcuttur. Ders esnasında konular yaşamla ilişkilendirilmelidir. Örnek çözümlerinde ise konunun iyi anlaşılması için en azından birkaç alıştırma mühendislik alanındaki ya da sosyal alanlardaki uygulamaları kapsayan nitelikte olmalıdır.

- Öğrenciler sosyal içerikli derslere (Humanities) de ilgi duymaktadırlar. Seçimlik dersler açarak öğretmen adaylarının genel kültürlerinin artırılmasına yardımcı olunmalıdır.

- Eğitim Fakültesi ilköğretim ikinci kademe matematik bölümü meslek derslerinden olan Okul Deneyimi I ve II uygulamalarında, okullarda yapılan gözlemlerde; öğrencilere "öğretmeni matematik derslerini işlemesi bakımından incelemesi, öğrenci davranışlarını incelemesi, okul atmosferinde bulunması, öğretim yöntemlerini gözlemlemesi, dersin yönetimi ve sınıfın kontrolü hakkında bilgi sahibi olması büyük katkılar sağlamaktadır. Öğrencilerin hepsi bu dersin gerçekten faydalı olduğunda hemfikirdirler. Fakat okullardaki ilgi eksikliğinden çok fazla şikâyetçi olmaktadırlar. Bu nedenle Fakülte-Okul işbirliğinin daha sıkı bir denetim altında gerçekleştirilmelidir.

- Öğretmen adaylarından gelen şikâyetler doğrultusunda staj yapılan uygulama okullarında çalışan öğretmenlerin, idari personelin öğretmen adayları ile daha yakından ilgilenerek danışmanlık, rehberlik yapmaları, anlayışlı olmaları ve geri dönütler vermeleri gerekmektedir.

- Öğretmen adaylarının gelişimi açısından, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri sadece 1. ve 4. sınıfla sınırlı kalmadan dört yıla yayılarak uygulanmalıdır. Öğretmenlik Uygulaması dersi sadece 4. sınıfa ait bir staj olmaktan öteye giderek 2. ve 3. sınıflarda da olmalıdır ki, öğrencilerde tespit edilen eksikliklerin giderilebilmesi için yeterli süre bulunmalıdır.

- Her öğrenci fakülteye kayıt olduğu zamandan itibaren öğrenimi süresince ona rehberlik edecek bir danışman öğretim elemanı olmalıdır.

- Eğitim Fakültesi olan üniversitelerde, **öğretmen eğitimi ve öğretme** konularında araştırma yapacak merkezlerin açılması, eğitim verilerini toplayan ve işleyen birer kurum olması, eğitimin iyileştirilmesi açısından önemlidir. Devlet bu araştırmaları desteklemelidir.

- Öğretim elemanlarının yurt içinde ya da yurt dışında yapılan seminer, konferans sempozyum, work shop ve benzeri faaliyetleri takip edebilmeleri için devlet ya da üniversite mâli destek sağlamalıdır.

- Öğrencilerin fakültelerde daha temiz ve düzenli ortamlarda çalışmaya hakları olduğundan fakülteler bu konuda gereken titizliği göstermelidirler.

- Öğrencilere derse kayıt olma sistemi getirilmelidir. Ayrıca her ders için ön koşullar getirilmelidir. Öğrenci bir sonraki yarıyıl alacağı derslerin ön koşullarını tamamladığı taktirde o dersi almaya hak kazanmalıdır. Öğrencinin 4. sınıfa gelip de hâlâ 1. sınıftan, 2. sınıftan derslerinin olması o öğrencinin ezber sistemi ile derslerden geçer bir not alarak mezun olacağını gösterir. Çünkü konular birbirleriyle bağlantılı ve bir öncekini öğrenmeden, öğrenciye bir

sonraki dersi vermek o öğrencinin iyi yetişmesine büyük bir engel teşkil etmektedir. Ön koşula örnek olarak: Analiz I dersini veremeyen öğrenci Analiz II'yi alamamalıdır.

- Değerlendirme sistemi YÖK tarafından değiştirilmelidir. Öğrencilerin yarıyıl boyunca sadece bir tek yarıyıl sınavı ve final sınavı ile değerlendirilmesi, üstelik sene içi notunun % 40'ı ile final notunun % 60'ının alınması hiç âdil değildir. Öğrenci bütün bir yarıyıl boyunca çalışmaları göz önüne alınmadan, neredeyse bir tek final sınavı ile değerlendirme yapılmaktadır. Bunun yerine, sene içi yarıyıl sınav sayısı artırılmalı, ödev ve projeler verilmeli, öğrenci devamı kontrol altında tutulmalı ve son olarak final sınavı yapılmalıdır. Öğretim elemanı her bir sınav ve faaliyeti değerlendirmek için ayrı bir yüzdelik payı, final sınavı için ise diğer yüzdelik paylarının toplamından ciddi anlamda daha düşük bir yüzdelik payı ayrılmalıdır. Bütünleme sınavı da kaldırılmalıdır.
  Örnek olarak: % 10 devam + % 10 ödev + % 25 birinci yarıyıl sınavı + % 25 ikinci yarıyıl sınavı + % 30 final sınavı gibi bir sistem yerleştirilebilir.

- Değerlendirme sisteminin değiştirilmesinin ardından YÖK tarafından notlandırma sistemi de değiştirilmelidir. Harf sistemi kullanılarak, daha âdil bir değerlendirme yapılmalıdır.

- Öncelikle kalite çalışmalarına öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinden başlanmalıdır. Bu durum diğer fakültelere de emsal teşkil edecektir. Bunun sebebi: İyi yetişmiş öğretmenler kendi öğrencilerine de aynı şartlar hatta daha iyi şartlarda eğitim vererek ülkenin kalkınması sağlanmış olacaktır. Bu nedenle iyileştirme çemberleri kurularak herkesin özellikle öğrencilerin Eğitimde Toplam Kalite çalışmalarına katkısı olmalıdır.

- Kalite çalışmaları dışında, YÖK tarafından hazırlanan akreditasyon çalışmaları raporlarının kâğıt üzerinde kalmadan uygulamaya geçilmesi öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinin geleceği, aynı zamanda ülkenin geleceği açısından önem taşımaktadır. Eğitim Fakülteleri akreditasyon çalışmalarına önderlik etmelidir.

- Eğitimde küreselleşmenin hız kazandığı son yıllarda, gelişmiş ülkelerin ne gibi çalışmalar yaptıklarının sürekli takip edilmesi için öğretim elemanları motive edilmelidir. Kazanılan yeni bilgiler fakülte içi düzenlenen seminerlerle tüm öğretim elemanları tarafından paylaşılmalıdır.

- Karşılaştırmalı Eğitim Merkezi kurularak bu konuda uzman olan öğretim elemanlarının önderliğinde araştırmalar yapılmalıdır. Devlet bu araştırmaları desteklemelidir.

- Sadece üniversitelerde değil, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında da eğitimde kalite çalışmaları yapılmalıdır.

- Millî Eğitim Bakanlığının, çalışan öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve yenilikleri takip etmeleri açısından zorunlu tutulması gereken şartlar olmalıdır. Örneğin üniversitelerden kredili dersler almak, çeşitli kurumların düzenlediği seminerleri takip ederek sertifika almak, düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına devam etmek gibi her beş yıl içinde en az 100 saat olmak şartı getirilmelidir.

- Liseye öğretmen yetiştiren sistem değiştirilmelidir. Bunun sebebi öğrenciler bu bölüme zaten matematik öğretmeni olmak için başvuruyorlar, matematikçi olmak için değil. Öğrenci şikâyetleri de göz önüne alındığında, 3,5 + 1,5 uygulaması yerine, alan derslerini alırken eğitim derslerini de beraber alarak, bu sayede meslek dersleri ile (örneğin, bir dersin nasıl öğretilmesi gerektiği) ilişkilendirilmelidir.

- Öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında öğretim elemanlarının da eğitim formasyonları olmalıdır.

- Fakültelerde ders programları, sınav programları, derslerin hangi sınıflarda yapılacağı gibi işler kayıt bürosu tarafından yapılmalıdır. Aksi taktirde bütün bu işler, araştırma görevlilerinin üzerinde kalmaktadır. Halbuki, araştırma

görevlilerinin işi yüksek lisans, doktora, bölümde bazı dersleri verme ve zaman buldukça araştırma yaparak makaleler yazmak olmalıdır.

- Öğrencilerin hiçbir sosyal faaliyetleri olmayıp, olması için de teşvik edilmemektedir. Öğrenci klüpleri yıl boyunca çeşitli alanlardan konuşmacıları davet ederek seminerler düzenlenmelidir.

KAYNAKLAR

ABET (2003). Accreditation Board for Engineering and Technology. Erişim: Mayıs 2003. www.abet.org.

Akyol, Avni. (1991). **Amerikan Eğitimi Üzerine Bir İnceleme.** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.

Akyüz, Y. (1982). **Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1982'ye).** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri fakültesi yayını No:114.

Akyüz, Y. (1999). **Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999'a).** İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Limited Şirketi.

Akyüz, Y. (2000). **Anadolu Öğretmen Liseleri İçin Türk Eğitim Tarihi.** Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Alkan, H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 1993, sayı 9, s.115-124.

American Federation of Teachers (AFT) (April 2000). **Building a Profession: Strengthening Teacher Preparation and Induction.** Report of the K-16 Teacher Education Task Force.

Ankara Üniversitesi (2002). Erişim: Nisan 2002. www.ankara.edu.tr.

Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı (21-26 Eylül 1992, İzmir) Bildiri Kitapçığı (1995). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Basımevi: Ankara.

Balcı, A. (2001). **Sosyal Bilimlerde Araştırma -Yöntem Teknik ve İlkeler.** 3. Baskı. Ankara: Pegem A. Yayınları.

Baldrige National Quality Program (2003). Erişim: Şubat 2003. www.quality.nist.gov.

Baltacı, C. (1976). **15-16. Asırlarda Osmanlı Medreseleri.** İstanbul: İrfan Matbaası.

Beggs, W. (1965). **The Education of Teachers.** New York: The Center for Applied Research in Education.

Bell, Daniel (1973). **The Coming of the Post-Industrial Society.** New York: Basic Books.

Bendell, T., Boulter, L. ve Goodstadt, P. (1998). **Benchmarking for Competitive Advantage.** 2. baskı. Londra: Pitman Publishing.

Best Graduate Schools – 2003 (2002). US News and World Report: Washington, USA. www.usnews.com.

Besterfield, D.H., C.B. Mincha, G.H. Besterfield ve M.B. Sacre (1999). **Total Quality Management**. İkinci Baskı. New Jersey: Prentice Hall.

Bircan, İ. ve Sefunç, M. (2000). "*Eğitimin Yönetsel Temelleri*". İçn: Sönmez, V. (2000). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul:Anı Yayıncılık.

Bloom, A. (1987). **The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Soul of Today's Students**. New York: Simon and Schuster.

Boyer, E.L. (1987). **College-The Undergraduate Experience in America.** New York: Harper & Row.

Borrowman, J. (1965). **Teacher Education in America: A Documentary History**. New York: Teachers College Press.

Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedi (1992). **Amerika Birleşik Devletleri**. Cilt 1. İstanbul: Milliyet Gazetecilik A.Ş.

Carnegie Forum on Education and Economy (1986). **A Nation Prepared: Teachers for 21st Century.** New York: Carnegie Foundation.

Cho, İ.K. (1997). **Güney Kore Eğitim Sistemi ile Türkiye Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması.** İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Chandler, B.J., Powell, D. Ve Hazard, W.R. (1971). **Education and the New Teacher.** New York: Dodd and Mead.

Church, R.L. ve Sedlak, M.W. (1976). **Education in the United States-An Interpretive History**. New York: The Free Press.

Clifford, G. (1986). "*The formative years of schools of education in America: A five institution analysis*". **American Journal of Education** 94, 427-446.

Cohen, L.; Manion, L. ve Morrison, K. (1996). **A Guide Teaching Practice**. 4. Baskı. New York, USA: Routledge.

Conant, J. (1963). **TheEducation of American Teachers.** New York:McGra-Hill.

CHEA (2003). Council for Higher Education Accreditation. Erişim: Ocak 2003. www.chea.org.

Cremin, L., Shannon, D. ve Townsend, E. (1954). **A History of Teachers College, Columbia University.** New York: Columbia University Press.

Cremin, L.(1977). **Traditions of American Education**. New Yok:Basic Books.

Çelikkaya, H. (1998). **Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi.** İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Darling-Hammond, L. ve Cobb, V.L. (1996). "*The Changing Context of Teacher Education*". Bölüm 2. İçn: Murray, F.B. (Ed.). **The Teacher Educator's Handbook**. San Francisco: Jossey-Bass Publications.

Darling-Hammond, L. ve Berry, B. (1988). **The Evolution of Teacher Policy**. Santa Monika: California: RAND Corporation.

Darling-Hammond, L. (1990). "*Teacher Professionalism: Why and How*". İçn: Lieberman, A. (ed.). **Schools as Collaborative Cultures-Creating the Future Now**. Washington: Falmer Press.

Deming, W.E. (1982). **Quality, Productivity and Competitive Position**. Cambridge, MA: MIT Press.

Demirel, Ö. (2000a). **Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı**. 2. baskı. Ankara: Pegem A. Yayınevi.

Demirel, Ö. (2000b). **Karşılaştırmalı Eğitim.** Ankara: Pegem A. Yayınevi.

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) (2000). **Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu**. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.Yayın No: 2534.

Doğan, E. (2002). "*Eğitimde Küreselleşme*". **Eğitim Araştırmaları** 2 (6: Ocak 2002), 87-98.

Doosey, J. ve Usiskin, Z. (2000). **Mathematics Education in the United States-2000.** Reston, Virginia: The National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).

IV. Ulusal Makine Mühendisliği ve Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı (01-02 Kasım 2001) (2001).İstanbul: PENTaMED Basım Yayın, Yayın No: E/2001/288.

Dündar, H. ve Lewis, D. R. (1999). "*Equity, quality and efficiency effects of reform in Turkish higher education*". **Higher Education Policy** 12, 343-366.

Drexel University Catalog (2002). Erişim: Haziran 2003. www.drexel.edu.

Education Criteria for Performance Excellence (2003). Baldrige National Quality Program,: Gaithersburg, MD, USA, www.quality.nist.gov.

EFQM (2003). European Foundation for Quality Management. Erişim: Şubat 2003. www.efqm.org.

Ensari, H. (1999). **21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi**. 3. baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ensari, H. (2001). "*21. Yüzyıl İçin Çağdaş Bir Yönetim Yaklaşımı: Toplam Kalite Yönetimi*". İçn: Oğuz, O., Oktay, A. ve Ayhan, H. **21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**. İstanbul: Sedar Eğitim Araştırma Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2000). **Çağdaş Eğitim Sistemleri.** 4. basım. İstanbul: Sistem yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2002). **Yeni Bir Bin Yıla Doğru Türk Eğitim Sistemi. Sorunlar ve Çözümler**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Eşme, İ. (2001). **Yüksek Öğretmen Okulları**. İstanbul: Bilgi Başarı Yayınevi.

Fidan, N. (1996). **Eğitim Psikolojisi- Okulda Öğrenme ve Öğretme.** İstanbul: Alkım Yayınevi.

Goldhaber, D.D. ve Brewer, D.J. (2000). "*Does Teacher Certification Matter? High School Teacher Certification Status and Student Achievement*". **Educational Evaluation and Policy Analysis**, V.22, N.2. (Summer 2000).

Gimeno, J.B. ve Ibanez, R.M. (1981). **The Education of Primary and Secondary School Teachers – An International Comparative Study**. New York: The Unesco Press.

Ginsburg, M.B. (1988). "*Teacher education in the United States: A Critical review of Historical Studies*". Ginsburg, M.B., **Contradictions in Teacher Education and Society: A Critical Analysis** (27-57). New york: The Falmer Press.

Güncer, B. (1998). **Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon: İngiltere ve ABD Örnekleri.** Erişim: Mayıs 2003. http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_egitiminde_kalite.htm

Gürüz, K. (1999). "*1999 Yükseköğretime Giriş Sınavı-Geçmiş Yıllarla Karşılaştırma ve Değerlendirme*". Cumhuriyet Gazetesi, Bilim Teknik Dergisi, 9 Ekim1999, Sayı 655, 15-17.

Harper, C. (1939). **A Century of Public Teaching Education: The story of Teaching Colleges as they Evolved from Normal Schools.** Wesport, CT: Greewood Press.

Holmes Group (1986). **Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group.** East Lansing, Michigan: Holmes Group.

Kabahasanoğlu, V. (1976). **Eğitim Enstitüleri**. İstanbul: Toker Yayınları.

Kalder (2003). Ulusal Kalite Derneği. Erişim: Şubat 2003. www.kalder.org.tr.

Kızılçelik, S. (2001). **Küreselleşme ve Sosyal Bilimler**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kolarik, W.J. (1995). **Creating Quality-Concepts, Systems, Strategies and Tools.** New York: McGraw-Hill.

Koçer, H.A. (1980). **Eğitim Tarihi (İlk Çağ).** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını No: 89.

Kocaoluk, F. ve Kocaoluk, M.Ş. (1995). **İlköğretim Okulu Programı.** 30.baskı. İstanbul: Kocaoluk Yayınevi.

Korkut, H. (2002). **Sorgulanan Yüksek Öğretim.** 2.baskı. İstanbul: Anı yayıncılık.

Kültür Ansiklopedisi (2002). **Kültür Ansiklopedisi.** Cilt 10. İstanbul:Morpa Kültür Yayınları.

Kütükoğlu, M.S. (2000). **XX. Asra Erişen İstanbul Medreseleri.** Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Lauwerys, A.J., Varış, F. ve Neff, K. (1971). **Mukayeseli Eğitim.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi yayını No: 13.

Meyer, A.E. (1963). "*The History of Education*". İçn: Meyer, A.E. (ed.), **Becoming an Educator- An Introduction by Specialists to the Study and practice of Education.** Boston: Houghton-Mifflin.

Milli Eğitim Bakanlığı (2002). **Eğitim İstatistikleri 2002.** Erişim: Haziran 2003. www.meb.gov.tr.

Milli Eğitim Bakanlığı (2003). **Milli Eğitim Sayısal Veriler 2002-2003.** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (2003b). (http://yayim. meb.gov.tr/yayimlar/150/guven.htm).

Miyauchi, İ. (1999). **Japonyada Kalite Yönetimi-Seminer Notları.** (Çev. S. Atay). Istanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası (MESS) Yayın No.301.

MÜDEK (2003). Mühendislik Değerlendirme Kurulu. Erişim: Mayıs 2003. http://mudek.me.metu.edu.tr/

Murray, F.B. (1996). **The Teacher Educator's Handbook.** San Francisco: Jossey-Bass Publications.

The National Education Goals Panel (NEGP). (1998). **National education goals: Building a nation of learners.** Erişim: Mayıs 2003. http://www.ed.gov/legislation/GOALS2000/The Act/

National Commission on Excellence in Education (1983). **A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform.** Washington, D. C.: US Department of Education.

NCATE (2003). National Council for the Accreditation of Teacher Education. Erişim: Şubat 2003. www.ncate.org

NCATE (2002). **Professional Standards for the Accreditation of Schools, Colleges and Department of Education,** Washington: National Council For Accreditation of Teacher Education

National Center for Education Information (NCEI) (Feb.2003). **Alternative Teacher Certification: A state-by-State Analysis 2003.** http://www.ncei.com.

National Center for Education Statistics (2003). **Digest of Education Statistics, 2002.** http://nces.ed.gov/pubs2003/2003060.pdf

National Governer's Association (1986). **Time for Results: The Governors' 1985 Report on Education.** Washington: National Governer's Association.

Oğuz, O.; Oktay, A. ve Ayhan, H. (2001). **21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi.** İstanbul: Sedar Eğitim Araştırma Yayıncılık Ltd. Şti.

Oktay, A. (2002), **21. Yüzyılda Öğretmen Eğitimi** konulu seminer. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, 7 Aralık 2002.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitiminin Temel Esasları (1997). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Yayın No: 10: Ankara.

Özmen, S. (1995). **Milli Eğitim Mevzuatı.** İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Öztürk, C. (1998). **Türkiye'de Dünden Bügüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar.** İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.

Pangburn, J. (1932). **The Evolution of American Teachers College.** New York: Columbia University Press.

Patterson, Thomas E. (1994). **The American Democracy.** New York: McGraw-Hill.

Porter, A., Floden, R., Freeman, D., Schmidt, W. ve Schwille, J. (1988). "*Content Determinants in Elementary School Mathematics*". İçn: Grouws, D., Cooney, T. ve Jones, D. (Ed.). **Perspectives on Research on Effective Mathematics Teaching.** Reston, Virginia: The National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).

The Praxis Series: Professional Assessments for Beginning Teachers (2003). Erişim: Haziran 2003. http://www.ets.org/praxis/

Random House (1992). **Random House Webster's College Dictionary,** New York.

Saracaloğlu, A.S. (1992). **Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması.** İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi yayınları No:65.

Semerci, B. (1989). **Türkiye'de İleri Atılımlar ve Köy Enstitüleri.** İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

Sönmez, V. (2000). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** İstanbul: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2002). "*Küreselleşmenin Felsefi Temelleri*". **Eğitim Araştırmaları** (6 Ocak 2002), 1-11.

Sokrates (2003). Erişim: Nisan 2003. http://ww.europa.eu.int/comm/education/socrates/turkey_en.html).

Spring, J. (1986). **The American Schools.** New York: Longman.

Taşer, S. (1995). **Konuşma Eğitimi.** Ankara: Papirüs Yayınları.

Tezcan, M. (2002a). "*Küreselleşmenin Eğitim Boyutu*". **Eğitim Araştırmaları** 2 (Ocak 2002), 56-60.

Tezcan, M. (2002b). **Postmodern ve Küresel Toplumda Eğitim.** Ankara: Anı Yayıncılık.

The Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) (1995). http://timss.bc.edu.

Tözün, N. (2001). "*21. Yüzyılda Tıp Eğitiminde Toplam Kalite Güvencesi*". İçn: Oğuz, O., Oktay, A. ve Ayhan, H. **21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi.** İstanbul: Sedar Eğitim Araştırma Yayıncılık

Tozkoparan, G. (1997). "*Sıfır Hatalı İnsanı Yaratmak İçin Eğitimde Toplam Kalite*". **MPM Verimlilik Dergisi.** Sayı 3, 117-130.

Tolley, H.; Biddulph, M. ve Fisher, T. (1996). **The Professional Development Managment File.** Cambridge, UK: Chris Kington Publishing.

Turgut, B. (2001). "*Küreselleşme ve Millî Duyarlılıklar*". **Millî Eğitim Dergisi.** Sayı 150, Mart, Nisan, Mayıs 2001.

Tural, N.K. (2002). "*Küreselleşmenin Üniversite Üzerine Etkileri: Çeşitli Ülkelerden Örnekler*". **Eğitim Araştırmaları 2** (Ocak 2002), 99-120.

Türe, E. (2001). "Yüksek Öğretimde Toplam Kalite Yönetimi: Marmara Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Örneği". İçn: Oğuz, O., Oktay, A. ve Ayhan, H. **21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi.** İstanbul: Sedar Eğitim Araştırma Yayıncılık

Türkoğlu, A. (1983). **Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri – Karşılaştırmalı Bir Araştırma.** Ankara: A.Ü.E.B. Fakültesi Yayını No: 131.

Uluslararası Katılımlı 2000'li Yıllarda Birinci Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu Bildiri Özetleri (29-31 Mayıs 2002) (2002). İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.

Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı Bildiri Kitabı (27 Ağustos-2 Eylül 1995), (1997). Ankara: Milli Eğitim Basımevi Yayın No: 8.

Ültanır, G. (2000). **Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi- Kuram ve Teknikler**. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.

Ünal, S. ve Ada, S. (2001). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. 2. baskı. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayın No:684.

US Department of Education (2003). Erişim: Mayıs 2003. www.ed.gov.

US Department of Education, (2002). **Meeting the Highly Qualified Teachers Challenge - The Secretary's Annual Report on Teacher Quality**, Washington: Department of Education Publications.

USA Teacher Testing Requirements. (2003). Erişim: Mayıs 2003. http://ed-web3.educ.msu.edu/infostu/cert/testreq.htm

US Congress (1994). **Goals 2000: Educate America** Act. H.R.1804. Erişim: Mayıs 2003. http://www.ed.gov/legislation/GOAL2000/TheAct/index.html.

Vander Zanden, J.W. (1988). **The Social Experience-An Introduction to Sociology**. New York: Random House.

Yetiş, N., Cebeci, Ö.Z., Türe, E.T., Eyler, A., Kar, A.K. ve Büyükdamgacı, G. (2002). **Avrupa Kalite Ödülü 2000 – Kamu Sektörü Kategorisinde Türkiye'den İlk Başvuru- Marmara Üniversitesi Mühendislik Fakültesi**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknoloji Vakfı.

Williams, R.M. (1970). **American Society.** 3. baskı. New York: Knopf.

World Almanac and Book of Facts (2000). New York: World Almanac Books.

Yılmaz, V. (1996). **Azerbaycan , Bulgaristan ve Türkiye'deki İlköğretim Fen Programlarının Karşılaştırılması (Basınç Konuları)**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

YÖK (1998a). **Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi**. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.

YÖK (1998b). **Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları**. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.

YÖK/Dünya Bankası (1998). **Fakülte-Okul İşbirliği**. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmenlik Eğitimi Dizisi Yayını.

YÖK (2003a). **Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon**, Erişim: Mays 2003. http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ ogretmen_egitiminde_standartlar_ve_akreditasyon.htm

YÖK (2003b). **Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi.** Erişim: Mayıs 2003. http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_komitesi.htm

YÖK, (2003c). **Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu.** Erişim: Mayıs 2003. http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/raprlar.htm.

YÖK, (2003d) **Akademik Değerlendirme / Akreditasyon.** Erişim: Mays 2003. http://www.yok.gov.tr/ilgili_baglantilar/akademik_degerlendirme_akreditasyon.htm

YÖK (2003e). **Bölgesel Akreditasyon Kuruluşları.** Erişim: Mayıs 2003. http://www.yok.gov.tr/ilgili_baglantilar/bolgesel_akreditasyon.htm

YÖK (2003f), **Profesyonel Akreditatasyon Kuruluşları (2003).** Erişim: Mayıs 2003. http://www.yok.gov.tr/ilgili_baglantilar/profesyonel_akreditasyon.htm

YÖK (2003g), **Akreditasyon Süreci.** Erişim: Mayıs 2003. http://www.yok.gov.tr/ilgili_baglantilar/YOK Akreditasyon Sureci.htm

Yurdabakan, İ. (2002). "*Küreselleşme Konusundaki Yaklaşımlar ve Eğitim*". **Eğitim Araştırmaları** 2 (Ocak 2002), 61-64.

EK A. İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı

Ders Tanımları

I.YARIYIL

Analiz I **(4-2)5**

Ön bilgilerin hatırlatılması, gerçel sayılarda sıralama bağıntısı, Arçimet özelliği, en küçük üst sınır prensibi ve özelliklerinin incelenmesi, fonksiyonlar, limit ve limit teoremleri, süreklilik, türev, türevin uygulamaları ve grafik çizimleri.

Soyut Matematik **(3-0) 3**

Küme kavramı ve kümelerle ilgili işlemler, küme aileleri, çarpım kümeleri, küme dizileri, kartezyan çarpımlar, grafik, izdüşümler, bağıntılar, bağıntıların bileşkesi, bağıntı türleri, denklik bağıntıları, sıralama bağıntıları, fonksiyonlar, fonksiyonların bileşkesi, ters fonksiyonlar.

Genel Biyoloji I **(3-2) 4**

Bilim ve bilimsel yöntem, canlı-cansız yapılar, enerji metabolizması, enzimler, hücre bölünmesi, döllenme ve embriyoloji, canlıların sınıflandırılması, bitki ve hayvan dokuları, bitki ve hayvan fizyolojisi, organ sistemleri, kimyasal haberleşme ve hayvan-bitkilerde davranış.

Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I **(2-0) 0**

Türkçe I: Yazılı Anlatım **(2-0) 2**

Dilin tanımı ve önemi; dil kültür ilişkisi; yazı dili ve özellikleri, yazılı anlatımda dış yapı ve kurallar, imla kuralları ve noktalama işaretleri; yazıda plân, tema, bakış açısı, yardımcı fikirler, paragraf yazımı; kompozisyon kavramı, kompozisyon yazma kuralları ve planları; seçilmiş yazılarda kompozisyon çatısı, tema, paragraf incelemesi, kompozisyon düzeltme çalışmaları, genel anlatım bozuklukları, düşünme ve düşündüğünü ifade edebilme; çeşitli yazı türleri, (anı, fıkra, hikaye, eleştiri, roman, vb.), formal yazılar (özgeçmiş, dilekçe, rapor, ilân, bibliyografya, tebliğ, resmi yazılar, bilimsel yazılar, makale, vb.), makalelerin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri üzerine çalışma, makale yazma çalışması, not alma ve özetleme yöntem ve teknikleri.

Yabancı Dil I **(3-0) 3**

Öğretmenlik Mesleğine Giriş **(3-0) 3**

Öğretmenlik mesleğinin özellikleri ve ilkeleri, sınıf ve okul ortamı, eğitimde alternatif perspektifler, eğitimin sosyal, psikolojik, felsefi ve tarihi temelleri, Türk eğitim sistemi.

II.YARIYIL

Analiz II **(4-2) 5**

İntegral, analizin temel teoremleri, integral alma yöntemleri, sayısal integralleme, integral uygulamaları, has olmayan integraller, kutupsal koordinatlar, eğri ve eğri parçasının uzunluğu.

Geometri **(3-0) 3**

Aksiyom, tanımsız kavramlar ve teorem, konum aksiyomları, doğru parçaları ve eşlik aksiyomları, açıların eşiliği ve eşlik aksiyomları, düzlemde geometrik şekiller ve alanları, düzlemde temel teoremler, çember ve daire, uzayda nokta, doğru ve düzlem, izdüşüm kavramı, uzayda cisimler, bunların alan ve hacimleri.

Genel Biyoloji II **(3-2) 4**

Canlı sistemlerde enerji akışı, oksijenli yanma, hücre zarından madde taşınması, bitki metabolizması, bitkilerde üreme, büyüme ve gelişme, hayvanlarda beslenme, hayvanlarda solunum, hayvanlarda dolaşım, hayvanlarda boşaltım, hayvanlarda haberleşme ve homeostasis.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi II **(2-0) 0**

Türkçe II: Sözlü Anlatım **(2-0) 2**

Konuşma becerilerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, Türkçe'nin doğru telâffuzunda önemli olan hususlar, diksiyon ve önemi, doğru imlâ, doğru vurgu, doğru tonlama, metin ağırlıklı uygulamalar, konuşma bozuklukları ve giderilmesi; diyalog, güzel konuşmaya yardımcı teknikler, önemli günler için konuşma hazırlama, konuşma içeriğinin düzenlenmesi, konuşmanın vücutla ilgili unsurları, konuşmayı etkileyen faktörler, şiir okuma teknikleri, münazara, açık oturum, panel, forum, sempozyum, konferans üzerine çalışmalar. ANLAMA TEKNİKLERİ: Okuduğunu anlama, çeşitli okuma becerileri ve teknikleri, etkili okumayı engelleyen etkenler, okuma ve not alma, eleştirel okuma, okuduğunu transfer etme, okumanın diğer öğrenme biçimleriyle ilişkisi, okuma hızını ve verimliliğini arttırma, dinlediğini anlama, çeşitli dinleme becerileri ve teknikleri, etkili dinlemeyi engelleyen etkenler, dinleme ve not alma, eleştirel dinleme, dinlemenin verimliliğini arttırma, dinlemenin diğer öğrenme biçimleriyle ilişkisi.

Yabancı Dil II **(3-0) 3**

Okul Deneyimi I **(1-4) 3**

Bu derste öğretmen adaylarının mümkün olduğu kadar erken bir aşamada, bir uygulama öğretmeni nezaretinde okulu, öğrencileri ve öğretmenlik mesleğini çeşitli yönlerden

tanıması amaçlanmaktadır. Bu ders kapsamında yer alması önerilen başlıca etkinlikler şunlardır: okul örgütü ve yönetimi, okuldaki günlük işler, zümre etkinlikleri, bir öğrencinin okuldaki günlük yaşantısı, bir öğretmenin okuldaki günlük yaşantısı, okul-aile işbirliği, ana ve yan branşlarla ilgili derslerin gözlenmesi, okul ve sorunları, araç-gereç ve yazılı kaynaklar ve öğretmenlik mesleğinin çeşitli yönleri.

III.YARIYIL

Analiz III **(4-0) 4**

Çok değişkenli fonksiyonların tanıtımı, limit, türev, parçalı türevler, parçalı türevin uygulamaları, çok katlı integraller ve uygulamaları.

Lineer Cebir I **(3-0) 3**

Matrisler ve lineer denklem sistemleri, vektör uzayları, altuzaylar, altuzayların direk toplamları, lineer bağımlılık, tabanlar, boyut, bölüm uzayları, lineer dönüşümler, çekirdek, değer kümesi, eşyapı dönüşümü, lineer dönüşümlerin uzayları, Hom (V, W), V*, V**, devriği, lineer dönüşümlerin matrislerle gösterimi, benzerlik.

Genel Fizik I **(4-2) 5**

Fizik ve ölçme, vektörler, tek boyutlu hareket, iki boyutlu hareket, hareket kanunları, dairesel hareket, iş ve enerji, enerjinin korunumu ve değişimi, çizgisel momentum ve çarpışmalar, katı cisimlerin bir eksen etrafında değişimi, çizgisel momentum ve çarpışmalar, katı cisimlerin bir eksen etrafından dönmesi, yuvarlanma hareketi, açısal momentum, statik denge ve esneklik, basit sistemlerin serbest salınımları, çok serbestlik sistemlerin salınımları, zorla salınımlar, ilerleyen dalgalar, yansıma modülasyon, atmalar ve dalga paketleri, girişim ve kırınım, ses ve sesin yayılması.

Genel Kimya I **(3-2) 4**

Atomun yapısı, kimyasal bağlar, molekül geometrisi, kimyasal eşitlikler ve nicel bağıntılar, çözeltiler I, kimyasal kinetik ve kimyasal denge, kimyasal termodinamik.

Bilgisayar **(2-2) 3**

Temel klavye becerileri; kelime işlem (word processing), grafik, elektronik tablo (spreadsheets), veri tabanı (data base) programlarıyla çalışma; ilköğretim eğitim programı çerçevesinde basit programlama uygulamaları; eğitim yazılımlarının (software) gözden geçirilmesi; sınıfta bilgisayarla çalışma.

Gelişim ve Öğrenme **(3-0) 3**

Çeşitli yönlerden insan gelişimi (bilişsel, sosyal, psikolojik, ahlâki, fiziksel, vb.), öğrenme yaklaşımları ve süreçleri, biçimleri ve öğrenmede bireysel farklılıklar.

IV.YARIYIL

Analiz IV **(4-0) 4**

Diziler, seriler, kuvvet serileri ve seriye açılımlar, differensiyel denklem ve çözümü, birinci basamaktan differensiyel denklemlerin çözümleri, ikinci basamaktan differensiyel denklemlerin çözümü.

Lineer Cebir II **(3-0) 3**

Bir işlemin karakteristik ve en küçük çok terimlisi, özdeğerler, köşegenlik, Smith normal formu, matrislerin Jordan ve rasyonel formları, iç çarpım uzayları, norm ve ortogonal, izdüşümler.

Genel Fizik II **(4-2) 5**

Elektrik alanlar, Gauss kanunu, elektrik potensiyeli, sığa ve dielektrik, akım ve direnç, doğru akım devreleri, magnetik alanlar, magnetik alan kaynakları, Faraday kanunu, indüktör, alternatif akım devreleri, elektromagnetik dalgalar, yarı iletkenler, diyot ve devreleri, transistörler, yükseltici devreleri, osilatörler, servor sistemleri, iţlemci yükselticiler, elektronik sayma sistemleri.

Genel Kimya II **(3-2) 4**

Gazlar, sıvılar, çözeltiler II, katılar, ametaller, metaller, alkanlar, alkenler, alkinler, aromatik bileşikler ve reaksiyonları, alkoller-eterler, karbonil ve karboksili bileşikler, aminler, amidler, aminoasitler-proteinler, doğal polimerik bileşikler.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme **(3-2) 4**

Temel program geliştirme kavramları ve süreçleri, ders programı, yıllık, ünite, günlük planların geliştirilmesi, içerik seçimi ve organizasyonu, öğretim yöntemleri ve stratejileri, materyallerin özellikleri ve seçimi, ölçme ve değerlendirme, değerlendirme yaklaşımları, test türleri, izleme ve başarı testlerinin geliştirilmesi, sınav sorusu yazma teknikleri, not verme.

V.YARIYIL

İstatistik ve Olasılık I **(2-2) 3**

Veri toplama, örneklem uzayları ve olaylar, permütasyon ve kombinasyon, bir olayın olasılığı, rastlantı değişkenleri ve beklenen değer, kesikli olasılık dağılımları.

Cebire Giriş **(3-0) 3**

İkili işlemler, grup tanımı, alt gruplar, permütasyon grupları, homomorfizma, devirli gruplar, kasetler, normal alt grupları, bölüm grupları, halka tanımı, alt halkalar, idealler, bölüm halkası, bir halka üzerinde tanımlı polinomlar halkası, cisim, cisim üzerinde tanımlı polinomlar halkasında çarpanlara ayırma, cebirin temel teoremi.

Fen Bilgisi Laboratuvar Uygulamaları I **(2-2) 3**

İlköğretim 6-8 fenbilgisi takımlarıyla yapılabilecek deneyler.

Analitik Geometri **(3-0) 3**

Analitik Geometrinin temel prensibi, düzlem ve uzayda kartezyen koordinatlar, düzlemde doğrular, trigonometri ve kutupsal koordinatların tekrarı, düzlemde dönme dönüşümü ve öteleme dönüşümü, düzlem ve uzayda vektörler, üç boyutlu uzayda doğrular ve uzaylar, uzaydaki basit yüzeyler, konikler, silindirler, silindirik ve küresel koordinatlar.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme **(2-2) 3**

Çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, öğretim teknolojileri yoluyla öğretim materyallerinin (çalışma yaprakları, saydamlar, slaytlar, video, bilgisayar temelli ders materyali, vb.) geliştirilmesi ve çeşitli nitelikteki materyallerin değerlendirilmesi.

Seçmeli I **(3-0) 3**

VI.YARIYIL

İstatistik ve Olasılık II **(2-2) 3**

Sürekli rastlantı değişkenleri ve dağılımları, örneklem seçimi, verilerin düzenlenmesi ve analizi, örneklem dağılımları ve tahmin etme, Hipotez testi, Ki-kare testi, resresyon ve korelasyon.

Elemanter Sayılar Kuramı **(3-0) 3**

Bölünebilirlik, eşlik, Euler, Çin kalan ve Wilson Teoremleri, aritmetik fonksiyonlar, ilkel kökler, ikinci derece artıklar, ikinci dereceli tersler (reciprocity), diophantine denklemler,

ikinci dereceli cisimlerde aritmetik, çarpanlara ayırma teorisi, devam eden kesirler, periodiklik, transandant sayılar.

Fen Bilgisi Laboratuvar Uygulamaları II **(2-2) 3**

İlköğretim 6-8 fenbilgisi takımlarıyla yapılabilecek deneyler.

Sınıf Yönetimi **(2-2) 3**

Öğrenci davranışını etkileyen sosyal ve psikolojik faktörler, sınıf ortamı ve grup etkileşimi, sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama, sınıf içinde zaman kullanımı, sınıf organizasyonu, motivasyon, iletişim, yeni bir döneme başlangıç, olumlu ve öğrenmeye uygun bir ortam yaratma, sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilecek önlemler.

Özel Öğretim Yöntemleri I, II **(2-2) 3**

Konu alanında öğretim yöntemleri öğrenme-öğretme süreçleri genel öğretim yöntemlerinin konu alanı öğretimine uygulanması, konu alanındaki ders kitaplarının eleştirisel bir açıyla incelenmesi ve özel öğretim yöntem ve stratejileri ile ilişkilendirilmesi. Mikro öğretim uygulamaları, öğretimin değerlendirilmesi.

Seçmeli II **(3-0) 3**

VII.YARIYIL

Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi **(3-0) 3**

Bilgisayar ve matematik, matematik öğretimde bilgisayarla modelleme, bilgisayar öğretiminde kullanılan yazılımlar ve uygulama programları.

Fen Bilimleri Öğretimi **(2-2) 3**

Fen bilimleri dersinde kullanılan öğretim yöntemleri öğrenme-öğretme süreçleri genel öğretim yöntemlerinin fen bilimleri öğretimine uygulanması, fen bilgisi ders kitaplarının içerdiği konuların öğretilmesinde uygulanacak özel öğretim yöntem ve stratejileri.

Okul Deneyimi II **(1-4) 3**

Okullarda bir uygulama öğretmeni nezaretinde Öğretmenlik Uygulaması dersine temel oluşturmak amacıyla yapılan gözlem ve uygulamalar; bazı gözlem ve uygulama konuları: öğretimde soru sorma, yönerge ve açıklamalar, dersin yönetimi ve sınıfın kontrolü, çeşitli yönlerden bir öğrencinin incelenmesi, öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi, dersi planlama, ders kitaplarından yararlanma, grup çalışmaları, sınıf organizasyonu, çalışma yapraklarının hazırlanması ve kullanılması, sınıf içinde mikro öğretim uygulamaları.

Seçmeli III **(3-0) 3**

Seçmeli IV **(3-0) 3**

VIII.YARIYIL

Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi **(2-2) 3**

Konu alanında MEB tarafından onaylanmış ders kitaplarının ve öğretim programlarının eleştirel bir bakış açısı ile incelenmesi; kitapların içerik, dil, öğrenci seviyesine uygunluk, format, çekicilik, anlamlı öğrenmeye katkısı, öğretimde kullanım kolaylığı, vb. açılarından incelenmesi.

Rehberlik **(3-0) 3**

Öğrenci kişilik hizmetlerinin amaçları ve eğitim içindeki rolü, rehberlik hizmet alanlarının tanıtımı, rehberliğin genel ilkeleri, öğrenciyi tanıma, yönlendirme, bilgi toplama ve yayma, psikolojik danışma, yerleştirme, izleme, danışmanlık, araştırma ve değerlendirme, çevre ile ilişkiler, mesleki yönlendirme, özel eğitimin amacı ve özel eğitime muhtaç öğrencilerin saptanması ve eğitimi.

Öğretmenlik Uygulaması **(2-6) 5**

Haftada bir tam gün ya da iki yarım gün (minimum 12 hafta) öğretmen adaylarının bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazanmasına ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir biçimde öğretmesi ve iki saat öğretmenlik uygulaması semineri (öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi ve paylaşılması).

Seçmeli V **(3-0) 3**

Seçmeli VI **(3-0) 3**

Mathematics Teacher Certification
183.0 credits

Certification is for grades 7 – 12

Degree Requirements

General education requirements		Credits
CS 164	**Introduction to Computer Science**	3.0
CS 171	**Computer Programming**	3.0
ECON 211	**Principles of Economics I (Micro)**	4.0
HIST 280	**History of Science I**	3.0
HUM 101	**Composition**	3.0
HUM 102	**Reading and Research**	3.0
HUM 103	**Techniques of Analysis and Evaluation**	3.0
PHIL 251	**Ethics**	3.0
PSY 101	**General Psychology I**	3.0
PSY 330	**Cognitive Psychology**	3.0
UNIV T101	**The Drexel Experience**	4.0
	Literature elective	3.0
	Electives	12.0

Mathematics requirements		Credits
EDUC 428	**Cultural and Historical Significance of Math**	3.0
MATH 121	**Calculus I**	4.0

MATH 122	**Calculus II**	4.0
MATH 123	**Calculus III**	4.0
MATH 200		4.0
MATH 201	**Linear Algebra**	4.0
MATH 210	**Differential Equations**	4.0
MATH 220	**Techniques of Mathematical Proof**	3.0
MATH 221	**Discrete Mathematics**	3.0
MATH 311	**Probability and Statistics I**	4.0

Science requirements		**Credits**
BIO 102	**Bioscience I**	4.0
BIO 104	**Bioscience II**	4.0
CHEM 101	**General Chemistry I**	4.0
CHEM 102	**General Chemistry II**	4.0
ENVR 260	**Environmental Issues**	3.0
PHYS 106	**The Physics of High Fidelity**	3.0
PHYS 111	**Physics I**	4.5
PHYS 112	**Physics II**	4.5

Education requirements

EDUC 105	**Freshman Seminar**	3.0
EDUC 112	**Integrative Instruction**	3.0
EDUC 114	**Science Teaching Methods**	3.0
EDUC 205	**Sophomore Seminar**	3.0

EDUC 216	**Diversity and Today's Teacher**	3.0
EDUC 218	**Math—Methods and Content**	3.0
EDUC 301	**Introduction to Personalized System of Instruction**	3.0
EDUC 305	**Junior Seminar**	2.0
EDUC 310	**Computer Applications in Teaching**	3.0
EDUC 320	**Professional Studies in Instruction**	9.0
EDUC 322	**Evaluation of Instruction**	4.0
EDUC 323	**Diagnostic Teaching**	4.0
EDUC 324	**Current Research in Curriculum and Instruction**	3.0
EDUC 325	**Multimedia in Instructional Design**	3.0
EDUC 326	**Language Arts Processes**	3.0
EDUC 327	**Learning Disabilities**	3.0
EDUC 405	**Senior Seminar**	2.0

Student teaching experience

EDUC 412	**Student Teaching**	12.0

Writing Intensive Course Requirements
In order to graduate, all students must pass three writing intensive courses after their freshman year. Two writing intensive courses must be in a student's major, one may be in an elective. Writing intensive courses are designated with a "WI" in the course catalog. Students are advised to take one writing intensive class each year, beginning with the sophomore year. Transfer students need to meet with an academic advisor to review the number of writing intensive courses required to graduate. For more information on writing intensive courses, see the Drexel University Writing Program's Writing Intensive Course page.

DERS İÇERİKLERİ:

Undergraduate Course Descriptions

Teacher Education Courses

EDUC 105 - Freshman Pedagogy Seminar

Education majors only. Addresses observation skills focusing on classroom dynamics, i.e., what is teaching/learning, changing roles of teachers, learning styles, study skills, mentoring, journal writing/analysis, and the use of portfolios.
Credits: 1.00
College: School of Education
Department: School of Education
Restrictions:
Must be enrolled in one of the following Program Level(s):
Undergraduate
Must be enrolled in one of the following Major(s):
Teacher Education
Must have the following Classification(s):
Freshman

EDUC 112 - Integrative Instr: Wld Geog

Through the study of geography, encourages students to find a meaningful framework for understanding the system of human culture as it exists over the surface of Earth. Explores the use of technology in education.
Credits: 3.00
College: School of Education
Department: School of Education
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Must be enrolled in one of the following Major(s):
Teacher Education

EDUC 114 - Science Teaching Methods

This course bridges theory and practice, providing hands-on experience in the application of constuctivist learing theory to designing and delivering effective classroom experiences.
Credits: 3.00
College: School of Education
Department: School of Education
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education

EDUC 205 - Sophomore Pedagogy Seminar

Education majors only. Builds on the freshman seminar and incorporates service learning as an instructional strategy. Students participate in Drexel's Junior Achievement program.
Credits: 1.00
College: School of Education
Department: School of Education

Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Must be enrolled in one of the following Major(s):
Teacher Education
Must have the following Classification(s):
Pre-Junior
Sophomore

EDUC 216 - Diversity and Today's Teacher

This course exploresa major issues related to the increasing diversity of students in elementary and secondary classrooms in the United States. The multifaceted challenges of teaching heterogeneous student populations. (and strategies for)
Credits: 3.00
College: School of Education
Department: School of Education
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education

EDUC 218 - Math: Methods & Content

Course emphasizes diagnostic instruction in mathmatics by allowing students to complete problems that their students will be expected to work, noting the error and correction process, as well as gaining an awareness of student difficulties in mathmatics.
Credits: 3.00
College: School of Education
Department: School of Education
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Must be enrolled in one of the following Major(s):
Teacher Education

EDUC 301 - Intro Person Sys Instr

The student should be coaching or tutoring while taking this course. Covers the theory and practice of the Personalized System of Instruction and the Heuristic Diagnostic Coaching approach. Includes emphasis on empowering students in teaching and learning by studying coaching strategies, instructional strategies, learning styles, student-coach interactions, current research, and applying PSI. Requires three hours per week of service learning, consisting of one-to-one academic coaching. Students keep a weekly log of their coaching activities and a reflective journal about the coaching experience.
Credits: 3.00
College: School of Education
Department: School of Education
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):

EDUC 302 - Adv Sem In Person Sys Ins

An advanced seminar for students with coaching experience. Covers content knowledge, pedagogical knowledge, and curricular knowledge

issues; management of students and problems encountered in coaching; instructional planning design; and issues such as individual differences in learning and motivation. Students maintain a weekly journal of their teaching experience and engage in a critical analysis of their teaching/coaching experiences.
Credits: 3.00
College: School of Education
Department: School of Education
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Pre-Requisites: EDUC 301 Minimum Grade: D

EDUC 305 - Junior Pedagogy Seminar

Education majors only. Continues further exploration of relationships among service learning, content knowledge, pedagogy knowledge, learner characteristics utilizing generic influences, special needs students, and motivation techniques.
Credits: 1.00
College: School of Education
Department: School of Education
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Must be enrolled in one of the following Major(s):
Teacher Education
Must have the following Classification(s):
Junior

EDUC 310 - Computer Appl In Teaching

Studies the unique characteristics of the microcomputer as an instructional tool in elementary and secondary school instruction. Provides students with an understanding of the instructional versatility and limitations of microcomputing through hands-on experience with applications in their subject-matter fields. Addresses issues concerning techniques for integrating computing into instruction.
Credits: 3.00
College: School of Education
Department: School of Education
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):

EDUC 311 - Computer Apps Curr Dvlpmt

This course presents major instructional design concepts that students will use in developing their own curricular materials. It describes various kinds of teacher-developed instructional tools in relation to appropriate instructional task or learning evironment.
Credits: 3.00
College: School of Education
Department: School of Education
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education

Pre-Requisites: EDUC 310 Minimum Grade: D

EDUC 320 - Prof Studies Instruction

Offers field placement with practitioners in classroom environments appropriate to the student's certification area to provide instruction and experience in methodology, classroom management, and discipline, and the opportunity to apply results of current research on effective teaching. Addresses issues including the application to classroom instruction of developmental and learning theories, developmental reading and reading in the content areas, student motivation, the interrelationships among diverse populations within the school setting, and identification of instructional resources.
Credits: 9.00
College: School of Education
Department: School of Education
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman

EDUC 322 - Evaluation of Instruction

Permits students to acquire competence in new evaluation techniques, including portfolios, journals, performance assessments, individual and collaborative projects, and presentations. Covers qualitative and quantitative assessment used in measuring student achievement. Teaches techniques for grading and reporting pupils' classroom performance in cognitive, affective, and (where appropriate) motor tasks. The course is directed toward instruction in elementary and high school settings.
Credits: 4.00
College: School of Education
Department: School of Education
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman

EDUC 323 - Diagnostic Teaching

Requires students to integrate and apply theories of learning, curriculum, and pedagogy to instruction and heuristic diagnostic teaching. Focuses on the individual learner. Covers processes involved in learning mathematics and science in particular, and studies their applications in relation to individual differences among learners. Emphasizes developing strategies that prevent learning problems.
Credits: 4.00
College: School of Education
Department: School of Education
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: EDUC 320 Minimum Grade: D

EDUC 324 - Current Rsrch Curric & Instruc

Examines the theories and assumptions underlying various approaches to instruction for elementary and high school teaching. Included are areas such as a) knowledge acquisition and critical reasoning in mathematics and science, b) teaching general and specific skills as related to content material, c) study skills and abilities to learn, and d) the roles of memory and metacognition in learning. Explores these processes of human cognition and learning with particular attention to how conditions that foster them might be built into materials, pedagogy, and learning environments.
Credits: 3.00
College: School of Education
Department: School of Education
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):

EDUC 325 - Multi-Media Instruc Desgn

Imparts skills in selecting, using, and evaluating a range of instructional media, including interactive multimedia formats, in relation to educational goals and learner characteristics. Emphasizes presentation skills when using a variety of media to deliver instruction. Students design and write a software prototype as a group design project.
Credits: 3.00
College: School of Education
Department: School of Education
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: EDUC 310 Minimum Grade: D

EDUC 326 - Language Arts Processes

Studies the nature of language, including phonetic, semantic, and syntactic aspects of language development, and theories of language development. Applies contemporary research to processes and problems in teaching oral and written communication. Assumes that listening, speaking, writing, and reading in the content area are integrated processes and should be taught as such.
Credits: 3.00
College: School of Education
Department: School of Education
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman

EDUC 327 - Learning Disabilities

Course will address issues such as definition of learning disability, various types of learning disabilities and the general approaches to the assessment and treatment of learning disabilities.
Credits: 3.00
College: School of Education
Department: School of Education
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):

EDUC 337 - Learning Disabilities II

The focus of this course is to teach teachers how to manage instruction for students with special needs in the inclusive classroom. Inclusion of students with special needs is now the norm. The course will address curricular and instructional modifications and the use of technology in in addressing learning needs. Legal issues pertaining to special education law will be a critical component.
Credits: 3.00
College: School of Education
Department: School of Education
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education

EDUC 405 - Senior Pedagogy Seminar

Education majors only. Focuses on the teacher as a researcher. Presents descriptions of collaborations between university faculty and faculty from K-12 schools and discusses student involvement in learning and pedagogy issues.
Credits: 1.00
College: School of Education
Department: School of Education
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Must be enrolled in one of the following Major(s):
Teacher Education
Must have the following Classification(s):
Senior

EDUC 410 - Student Teaching

A 12-week field experience that approximates full time classroom teaching and related activities; it is designed to allow the candidate to demonstrate competencies necessary for certification
Credits: 9.00
College: School of Education
Department: School of Education
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: EDUC 323 Minimum Grade: B

EDUC 412 - Student Teaching

A 12-week field experience that approximates full-time classroom teaching and related activities; it is designed to allow the candidate to demonstrate competencies necessary for certification.
Credits: 12.00
College: School of Education
Department: School of Education
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education

Undergraduate
Must be enrolled in one of the following Major(s):
Teacher Education
Must have the following Classification(s):
Senior
Pre-Requisites: EDUC 323 Minimum Grade: B

EDUC 428 - Cult and Hist Sig of Math

This course provides mathematics content and pedagogy for the teacher preparation program. Course is part of a state approved certification program.
Credits: 3.00
College: School of Education
Department: School of Education
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education

EDUC 436 - Distance Learning

This course is intended to address issues surrounding distance learning and pedagogy, and help teachers become more intelligent creators of, more informed participants in, and all-around better users of distance education tools.
Credits: 3.00
College: School of Education
Department: School of Education
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education

EDUC 475 - Special Studies Teacher Educ

Covers various topics of particular interest to teacher education students.
Credits: 12.00
College: School of Education
Department: School of Education
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman

EDUC 499 - Independ St - Teach Prep

Covers various topics of particular interest to teacher education students, explored individually under guidance from instructional team member.
Credits: .50 to 12.00
College: School of Education
Department: School of Education
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman

Undergraduate Course Descriptions
Mathematics Courses

MATH 001 - Algebra I

Covers fundamentals of algebra. All terms.
Credits:
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education

MATH 002 - Algebra II

Covers fundamentals of algebra, terminating with quadratic equations. All terms.
Credits:
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Pre-Requisites: MATH 001 Minimum Grade: D

MATH 003 - Advanced Algebra

A review course for students who have had the equivalent of two units of high school algebra and who do not perform adequately in the algebra portion of the placement test. Covers graphs, equations, products and factors, fractions, fractional equations, systems of equations, powers and roots, exponents, radicals, logarithms, quadratic equations, properties of quadratics, systems of quadratic equations, and statement problems. All terms.
Credits:
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education

MATH 004 - Trigonometry

Required for all students who did not have high school trigonometry and for those who did not pass the placement test in trigonometry. Covers the rectangular coordinate system and distance formula, angular measure and trigonometric functions of a number, variations and graphs of the trigonometric functions, trigonometric identities and equations, inverse trigonometric functions, and solutions of triangles applications. All terms.
Credits:
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education

MATH 101 - Introduction to Analysis I

Covers linear, quadratic, exponential, and logarithmic functions; systems of

linear equations; elementary linear programming; matrix algebra; inverse; and mathematics of finance.
Credits: 4.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Co-Requisites: EXAM 080

MATH 102 - Introduction to Analysis II

Covers limits, continuity, derivatives, indefinite and definite integrals, and applications.
Credits: 4.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Co-Requisites: EXAM 080
Pre-Requisites: MATH 101 Minimum Grade: D

MATH 110 - Precalculus

Reviews topics from algebra, geometry, and trigonometry essential for the study of calculus. For students planning to take Calculus I
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education

MATH 111 - Calculus A

First of three courses covering only topics in Calculus I and Calculus II. Inequality, absolute value, line, circle, parabola; functions, limits, continuity; derivatives of algebraic and trigonometric functions; chain rule, implicit differentiation, differentials; related rates.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education

MATH 112 - Calculus B

Continuation of Calculus A. Graphs of polynomial and rational functions; maxima and minima; indefinite and definite integrals; area between curves.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education

MATH 113 - Calculus C

Continuation of Calculus B. Volume, arc length, motion; inverses; logarithmic, exponential, and hyperbolic functions; inverse trigonometric functions; conics; parametric equations.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education

MATH 119 - Mathematics For Design

This course serves as an introduction to the mathematical concepts and tools most useful to students majoring in the Design Arts. Topics include functions, graphs, plane and fractal geometry, trigonometry, polar coordinates, and elementary topology.
Credits: 4.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Co-Requisites: EXAM 080

MATH 121 - Calculus I

Covers line, circle, and parabola; functions; limits, continuity; derivatives of algebraic and trigonometric functions; and applications.
Credits: 4.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Co-Requisites: EXAM 080

MATH 122 - Calculus II

Covers definite integrals; applications; logarithmic, exponential, hyperbolic, and inverse trigonometric functions; conics; and parametric equations.
Credits: 4.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Co-Requisites: EXAM 080
Pre-Requisites: MATH 121 Minimum Grade: D

MATH 123 - Calculus III

Covers techniques of integration, indeterminate forms, infinite series, and polar coordinates.
Credits: 4.00

College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Co-Requisites: EXAM 080
Pre-Requisites: MATH 122 Minimum Grade: D

MATH 180 - Discrete Computat Struct

Not open to computer science majors. Covers basic concepts of discrete mathematics that are important to computing, including operations, graph theory, partial orders and lattices, Boolean algebras, propositional calculus, and combinatorics.
Credits: 4.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Pre-Requisites: MATH 102 Minimum Grade: D or MATH 121 Minimum Grade: D

MATH 181 - Mathematical Analysis I

Covers set theory, coordinate systems and graphs, functions, linear programming (geometric approach), matrices and linear systems, and linear programming (algebraic approach). Required for architecture, business administration, and construction management students. Non- credit for engineering and science students. Fall, Winter.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education

MATH 182 - Mathematical Analysis II

Covers counting techniques, probability, statistics, and probability applications. Non-credit for engineering and science students. All terms.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Pre-Requisites: MATH 181 Minimum Grade: D

MATH 183 - Mathematical Analysis III

Covers limits, rates of change, derivatives, applications of differentiation, exponential and logarithmic functions, integrals, techniques of integration, applications of integration. Non-credit for engineering and science students. All terms.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Pre-Requisites: MATH 182 Minimum Grade: D

MATH 184 - Calculus & Analytic Geom I

Covers the rectangular coordinate system, equations of straight lines, functions, limits, derivative of a function, techniques of differentiation, differentials, derivatives of trigonometric functions, chain rule, implicit differentiation, and continuity. All terms.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Pre-Requisites: MATH 004 Minimum Grade: D

MATH 185 - Calculus & Analytic Geom II

Covers related rates, maximum and minimum values of a function, applied maximum and minimum problems, sketching graphs of functions, Rolle's theorem and mean value theorem, the indefinite integral, the definite integral, and fundamental theorems of calculus. All terms.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Pre-Requisites: MATH 184 Minimum Grade: D

MATH 186 - Calculus Analytic Geom III

Covers areas and volumes by various methods, length of a plane curve, areas of surface of revolution, work, logarithm and exponential functions, hyperbolic functions, inverse trigonometric functions, and techniques of integration. All terms.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Pre-Requisites: MATH 185 Minimum Grade: D

MATH 187 - Calculus & Analytic Geom IV

Covers improper integrals, indeterminate forms, sequences, infinite series, convergence tests, power series, Taylor and Maclaurin series, the remainder term for Taylor series, computations with series, the conic sections, translation of axes, rotation of axes, and second-degree equations. All terms.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Pre-Requisites: MATH 186 Minimum Grade: D

MATH 188 - Calculus & Analytic Geom V

Covers polar coordinates, including parametric equations, cylindrical surfaces, vectors in three-dimensional space, dot and cross products, parametric equations of lines, planes in three-dimensional space, quadric surfaces, spherical and cylindrical coordinates, vector functions, arc length, curvature, and motion along a curve. All terms.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Pre-Requisites: MATH 187 Minimum Grade: D

MATH 189 - Calculus & Analytic Geom VI

Covers functions of two variables, partial derivatives, limits, continuity, differentiability, chain rule, directional derivatives, gradient, tangent planes, functions of three variables, functions of n variables, more on the chain rule, maxima and minima of functions of two variables, double integrals, double integrals in polar coordinates, surface area, triple integrals, centroids, center of gravity, and triple integrals in cylindrical and spherical coordinates. All terms.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Pre-Requisites: MATH 188 Minimum Grade: D

MATH 200 - Calculus IV

Covers vectors algebra, geometry of space curves, partial derivatives, gradient, divergence, curl, line integrals, multiple integrals, and applications.
Credits: 4.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Co-Requisites: EXAM 081
Pre-Requisites: MATH 123 Minimum Grade: D

MATH 201 - Linear Algebra

Covers matrix arithmetic, systems of linear equations, linear transformations, the eigenvalue problem, matrix decompositions and factorizations, and applications taken from least squares, computer graphics, dynamical systems, optimization, interpolation, Fourier series, and wavelets.
Credits: 4.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Co-Requisites: EXAM 081
Pre-Requisites: MATH 121 Minimum Grade: D

MATH 210 - Differential Equations

Covers solution methods and properties for scalar and vector differential equations. Topics include linear and nonlinear equations, numerical methods, partial differential equations, separation of variables, and transform methods.
Credits: 4.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Pre-Requisites: MATH 200 Minimum Grade: D and MATH 201 Minimum Grade: D

MATH 220 - Techniques Of Math Proof

A transition course that emphasizes critical reasoning skills necessary for later concept-oriented courses. Emphasizes writing and presentation skills. Topics taken from set theory, logic, induction, relations, functions, and properties of the real number system.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 201 Minimum Grade: D

MATH 221 - Discrete Mathematics

Emphasizes the use of discrete mathematical structures in analytic problem-solving, including basic set theory, combinatorial enumeration and generation, propositional logic and formal proofs, basic properties of natural numbers, induction, the Euclidean algorithm, graphs, relations, and the algebra of functions.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Co-Requisites: EXAM 081
Pre-Requisites: MATH 220 Minimum Grade: D or CS 270 Minimum Grade: D or (TDEC 114 Minimum Grade: D and ECE 200 Minimum Grade: D)

MATH 235 - Putnam Exam Problem Seminar

A reading course problem seminar that prepares students for the nationwide William Lowell Putnam Mathematical Competition held the first Saturday in December.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):

Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 123 Minimum Grade: D

MATH 239 - Intermediate Calculus

Continues MATH 102. Covers derivatives, integrals, techniques of integration, partial derivatives, and applications.
Credits: 4.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Pre-Requisites: MATH 102 Minimum Grade: D

MATH 261 - Linear Algebra

Covers matrix arithmetic systems of linear equations, including vector spaces, coordinate systems, determinants, characteristic value problems, and Euclidean spaces, and application to quadratic forms and linear differential equations. Spring.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not be enrolled in one of the following Major(s):
Mathematics
Pre-Requisites: MATH 189 Minimum Grade: D

MATH 262 - Differential Equations

Covers solutions of first-order equations, undetermined coefficient and variation of parameter methods of solution of higher order linear equations, systems of equations, and Laplace transform. Summer.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 189 Minimum Grade: D

MATH 279 - Special Topics in Mathematics

Covers topics in pure or applied mathematics. Different topics may be considered in different quarters.
Credits: 12.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):

Freshman

MATH 283 - Finite Mathematics I

Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman

MATH 284 - Finite Mathematics II

Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman

MATH 285 - Differential Equations II

Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Co-Requisites: MATH 484

MATH 286 - Applied Differential Equations

Reviews basic methods, including applications to electric circuits, chemical mixtures, mechanics, and motion problems. Introduces partial differential equations. Spring. Alternate years.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 285 Minimum Grade: D

MATH 287 - Applied Mathematical Prog I

Covers fundamental concepts of linear programming with fully demonstrated practical examples from industry. Covers graphical and simplex solution techniques, duality, and sensitivity analysis. Fall.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:

May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 189 Minimum Grade: D

MATH 288 - Applied Mathmatical Prog II

Introduces concepts of modeling, the transportation problem, transshipment, and shipping restrictions. Covers the assignment problem, integer, mixed integer, and zero- one integer programming. Winter.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 287 Minimum Grade: D

MATH 289 - Applied Mathematical Progr III

Introduces modeling applications with integer programming, multiple-objective, and linear multiple-objective programming. Introduces further modifications of the simplex method for single- and multiple-goal programming. Spring.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 288 Minimum Grade: D

MATH 290 - Linear Modeling for Engineers

Introduce linear methods for the analysis and solution of engineering problems. Content is taken from gaussian elimination, matirx algebra, inverse, determinants, Cramers Rule, matrix rank, eigenvalues, matirx differential equation least squares, series representation of functions and transforms. Applications are used to illustrate concepts.
Credits: 4.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Sophomore
Co-Requisites: EXAM 081

MATH 300 - Numerical Analysis

Covers polynomial and trigonometric interpolation, splines, numerical linear algebra, numerical quadrature, solutions of nonlinear equations, and nonlinear optimization. Emphasizes computation.

Credits: 4.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 200 Minimum Grade: D and MATH 201 Minimum Grade: D

MATH 301 - Numeric.Solut Differential Equ

Covers numerical techniques for solving ordinary and partial differential equations, including Runge-Kutta, Adams, and methods for stiff equations. Methods for boundary value problems are selected from finite differences, shooting methods, and finite elements. Applications are taken from the physical sciences or financial mathematics.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 300 Minimum Grade: D

MATH 305 - Intro Optimization Theory

Provides a broad survey of mathematical techniques in optimization theory used in operations research and management science. Includes topics selected from the following categories: linear programming, integer programming, network flows, and nonlinear programming.
Credits: 4.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 201 Minimum Grade: D

MATH 310 - Intro Probability & Stats

Not open to mathematics or computer science majors. Covers probability, probability distribution of discrete and continuous random variables, moment-generating functions, distribution of sample statistics, estimation and statistical tests, tests for goodness of fit, and regression analysis.
Credits: 4.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not be enrolled in one of the following Major(s):
Computer Science
Mathematics
May not have the following Classification(s):

Freshman
Pre-Requisites: MATH 200 Minimum Grade: D or TDEC 114 Minimum Grade: D

MATH 311 - Probability and Statistics I

Covers sample spaces, axioms and theorems of elementary probability, random variables, distributions and expectation, mean, variance, moment-generating functions, Chebyshev's inequality, law of large numbers, and central limit theorem.
Credits: 4.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Co-Requisites: EXAM 081
Pre-Requisites: MATH 200 Minimum Grade: D

MATH 312 - Probability and Statistics II

Covers estimation, consistency, unbiasedness, maximum likelihood, confidence intervals, hypothesis testing, Type I and Type II errors, Neyman Pearson lemma, likelihood ratio tests, and tests for means and variances.
Credits: 4.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Co-Requisites: EXAM 081
Pre-Requisites: MATH 311 Minimum Grade: D

MATH 319 - Techniques of Data Analysis

An applied course that considers the acquisition, analysis, visualization, and presentation of data. Emphasizes computation.
Credits: 4.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 310 Minimum Grade: D or MATH 311 Minimum Grade: D or STAT 201 Minimum Grade: D

MATH 321 - Vector Calculus

Covers vector algebra; gradient, divergence, curl, and curvilinear coordinates; Green's theorem, divergence theorem, and Stokes' theorem; and applications.
Credits: 4.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science

Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 200 Minimum Grade: D and MATH 201 Minimum Grade: D

MATH 322 - Complex Variables

Introduces functions of one complex variable. Topics include the basic properties of analytic functions, power series, integration, residues and poles, and conformal mapping with applications.
Credits: 4.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 210 Minimum Grade: D

MATH 323 - Partial Differential Equations

Covers basic concepts and solution techniques for the standard partial differential equations of mathematical physics.
Credits: 4.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 200 Minimum Grade: D and MATH 201 Minimum Grade: D and MATH 210 Minimum Grade: D

MATH 324 - Tops Vector & Complx Anal

Not open to mathematics majors or those with credit in MATH 321 or 322. Covers gradient, divergence, and curl; integral theorems; curvilinear coordinates; complex differentiation and integration; power series; residues; and applications.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not be enrolled in one of the following Major(s):
Mathematics
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 200 Minimum Grade: D and MATH 201 Minimum Grade: D

MATH 331 - Abstract Algebra I

Covers theory of groups, homomorphism and isomorphism, theory of rings,

integral domains, ideals, unique factorization, and theory of fields.
Credits: 4.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 220 Minimum Grade: D or CS 270 Minimum Grade: D

MATH 332 - Abstract Algebra II

Covers further topics in abstract algebra, including canonical decomposition of linear transformation, bilinear forms, multilinear algebra and determinants, finite fields, and selected short subjects.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 331 Minimum Grade: D

MATH 340 - Adv Engr Mathematics

Covers advanced calculus topics of importance to engineers.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not be enrolled in one of the following Major(s):
Mathematics
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 210 Minimum Grade: D

MATH 381 - Vector Analysis

Covers algebra of the vector, including operators, vector and scalar fields, and differential calculus of the vector and some of its applications, and vector integral calculus, including the line integral, the surface integral, Green's theorem, Stokes' theorem, divergence theorem, and physical applications. Fall, Winter, Spring.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 189 Minimum Grade: D

MATH 382 - Advanced Calculus

Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman

MATH 383 - Infinite Series

Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman

MATH 384 - Theory of Probability

Covers basic laws and definitions of probability, including marginal and conditional probability, discrete probability distributions, mathematical expectations, and moments of special probability distributions. Fall.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 189 Minimum Grade: D

MATH 385 - Mathematical Statistics I

Covers probability densities and distribution functions; sampling of finite populations; distribution of rank sums; central limit theorem; chi-square, F, and t distributions; hypothesis testing; experimental design; and correlation and regression. Winter.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 384 Minimum Grade: D

MATH 386 - Mathematical Statistics II

Covers mathematical development of statistical concepts and techniques. Elective. Spring.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science

Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 385 Minimum Grade: D

MATH 387 - Linear Algebra II

Covers linear transformations, including kernel and range; eigenvalues and eigenvectors; diagonalization of symmetric matrices; and application to differential equations, quadratic forms, and Markov chains. Fall.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 261 Minimum Grade: D

MATH 388 - Intro Complex Variables

Covers operations with complex numbers, the elementary functions for complex arguments, analytic functions, complex integration, power series, and residues and poles. Fall. Alternate years.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 189 Minimum Grade: D

MATH 401 - Elements of Modern Analysis I

Covers the real number system, elementary topology, limits, infinite series, continuity, derivatives, and the Riemann integral.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 200 Minimum Grade: D and MATH 201 Minimum Grade: D and (MATH 220 Minimum Grade: D or CS 270 Minimum Grade: D)

MATH 402 - Elements of Modern Analysis II

Covers continuation of integration theory, improper integrals, sequences and series, power series, and uniform convergence.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science

Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 401 Minimum Grade: D

MATH 403 - Elems Modern Analysis III

Covers functions of several variables, limits and continuity, partial derivatives, differentiability, and inverse and implicit function theorems.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 402 Minimum Grade: D

MATH 422 - Introduction to Topology

Covers topological space, metric spaces, function, continuity, compactness, and connectedness.
Credits: 4.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 200 Minimum Grade: D

MATH 462 - Advanced Computer Programming

Covers advanced programming and problem-solving as applied to scientific and engineering investigations. Includes numerical techniques. Winter, Spring
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 172 Minimum Grade: D

MATH 463 - Operating Systems

Covers operating systems, including supervisory and monitor systems; structure of multiprogramming systems, virtual memory, and address translation; and handling of requests and interrupts, queuing, scheduling, and priority. Spring.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:

May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman

MATH 464 - Digital Computer Systems

Introduces digital computer systems and devices. Covers design of a general-purpose computer system, including organization, input, output, mass storage, memory timing, communications, and multiprocessing. Spring
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman

MATH 480 - Spec Topics in Mathematics

Covers topics in Mathematics of interest to students or faculty. Different topics may be considered during different quarters.
Credits: 12.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education

MATH 481 - Numerical Analysis I

Covers general principles of numerical calculation and concepts in error estimation, including elementary uses of series, acceleration of convergence, approximation of functions, the method of least squares, polynomial approximation, and numerical linear algebra. Fall.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 261 Minimum Grade: D and MATH 262 Minimum Grade: D and MATH 387 Minimum Grade: D

MATH 482 - Numerical Analysis II

Continues MATH 481. Covers non-linear equations, theory of iteration methods, and multiple roots; finite differences and applications, interpolation, and numerical integration and differentiation. Winter.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman

Pre-Requisites: MATH 481 Minimum Grade: D

MATH 483 - Discrete Event Simulation

Covers system simulation, Monte Carlo methods, discrete event modeling techniques, queuing models, programming considerations, statistical definitions and concepts, random number generation, output analysis, and design of computer experiments. Spring.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 385 Minimum Grade: D

MATH 484 - Partial Diff Equations I

Solves selected partial differential equations occurring in mathematical physics and engineering by separation of variables for various types of boundary conditions. Covers Fourier series and the Fourier integral, gamma function, Bessel functions, and Legendre polynomials. Fall. Alternate years.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Co-Requisites: MATH 285
Pre-Requisites: MATH 285 Minimum Grade: D

MATH 485 - Partial Diff Equations II

Continues MATH 484. Covers conformal mapping techniques and application of the Laplace transform and its inversion formula to boundary value problems. Makes extensive use of elementary complex variable theory. Winter. Alternate years.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 484 Minimum Grade: D

MATH 486 - Partial Diff Equation III

Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):

Freshman
Pre-Requisites: MATH 485 Minimum Grade: D

MATH 488 - Intro To Abstract Algebra

Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman

MATH 489 - Tensor Analysis

Covers tensor algebra, including coordinate transformations, fundamental quadratic form, covariant and contravariant tensors, Riemannian metric, and applications. Elective. Spring. Alternate years.
Credits: 3.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: MATH 381 Minimum Grade: D

MATH 497 - Ind Study In Math

Provides supervised study of selected topics in mathematics.
Credits: .50 to 12.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman

MATH 498 - Special Topics

Credits: 12.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education

MATH 499 - Independent Study in Math

Credits: 6.00
College: COAS-Sciences
Department: Math & Computer Science
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education

Undergraduate Course Descriptions
Humanities, General Courses

HUM 001 - Foundtns Univ Study

This course provides ESL students with a foundation for University success through developing academic skills and strategies and promoting awarness of the academic and co-curricular culture of the American university.
Credits:
College: COAS-Humanities
Department: English Language Center
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Must have the following Classification(s):
Freshman

HUM 002 - Foundtns Acad Writ

This course introduces ESL students to the academic essay and the process approach to writing as well as reading for different purposes.
Credits:
College: COAS-Humanities
Department: English Language Center
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Must have the following Classification(s):
Freshman

HUM 003 - Foundtns Acad Read

This course introduces ESL students to the skills of critical reading for information, specifically summarizing and evaluating source material.
Credits:
College: COAS-Humanities
Department: English Language Center
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Must have the following Classification(s):
Freshman

HUM 006 - Oral Comm Sk/Non-Native Spkrs

Designed to help international members of the Drexel community improve their listening comprehension and oral communication skills in English. Provides participants with opportunities to make presentations and receive constructive feedback, with particular attention to grammar, pronunciation, and fluency problems. Especially recommended for international teaching assistants.
Credits:
College: COAS-Humanities
Department: English & Philosophy
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):

Freshman

HUM 101 - Composition

Develops students' abilities as college-level readers and writers. Requires students to analyze and evaluate their own writing and the writing of other students and professional writers. Provides insight into the composing process as students write personal, expository, and persuasive essays; keep journals; and participate in writers' workshops.
Credits: 3.00
College: COAS-Humanities
Department: English & Philosophy
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education

HUM 102 - Reading and Research

Develops students' skills in the process of research, analytical reading, and critical writing. Requires students to analyze, compare, and evaluate sources of information and write a synthesis of the sources they find through library research. Covers documentation styles. Requires students to keep journals and participate in writers' workshops.
Credits: 3.00
College: COAS-Humanities
Department: English & Philosophy
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Pre-Requisites: HUM 101 Minimum Grade: D or HUM 106 Minimum Grade: D

HUM 103 - Tech Analy & Evaluation

Develops students' skills in analytical reading and critical writing through a study of literature. Requires students to analyze selected works of poetry, drama, and fiction and write evaluative essays; keep journals; and participate in writers' workshops.
Credits: 3.00
College: COAS-Humanities
Department: English & Philosophy
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Pre-Requisites: HUM 102 Minimum Grade: D or HUM 105 Minimum Grade: A or HUM 107 Minimum Grade: D

HUM 105 - Honors: Reading and Research

Offered only in the fall. Develops students' skills in analytical reading, critical writing, and research. Requires students to read and discuss selected texts and write a sequence of assignments leading to a research synthesis. The focus of individual sections may vary.
Credits: 3.00
College: COAS-Humanities
Department: English & Philosophy
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education

HUM 106 - Humanities & Commun I

Covers reading of fictive and expository works and writing of essays of response and critical analysis. Introduces technical writing. Develops an awareness of audience and begins group work for collaborative projects, with a focus on creativity in the liberal arts and in engineering. Requires students to keep journals as tools for reflection.
Credits: 3.00
College: COAS-Humanities
Department: English & Philosophy
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education

HUM 107 - Humanities & Commun II

Covers the research process. Continues work with critical analysis begun in hum 106. Requires students to apply research methodology as they write a critical review and a chemistry synthesis paper, and develop group proposals for their design projects. Also requires students to continue the study of literature begun in hum 106 and continue keeping journals.
Credits: 3.00
College: COAS-Humanities
Department: English & Philosophy
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Co-Requisites: TDEC 131
Pre-Requisites: HUM 106 Minimum Grade: D

HUM 108 - Humanities & Commun III

Requires students to write a literary analysis of a play in production locally and discuss visual arts. Includes written and oral presentations of students' final engineering design projects. Coordinates readings in non- fiction with the course science component. Requires students to write a synthesis paper for biology and continue using journals as a means for reflection.
Credits: 3.00
College: COAS-Humanities
Department: English & Philosophy
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
Pre-Requisites: HUM 107 Minimum Grade: D

HUM 159 - Peer Tutoring Workshop

A course in which students learn to do writing-intensive tutoring using theory and practice.
Credits: 3.00
College: COAS-Humanities
Department: English & Philosophy
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: HUM 103 Minimum Grade: D or HUM 105 Minimum Grade: A or HUM 108 Minimum Grade: D

HUM 211 - Studies in the Humanities I

Introduces the subject matter, methodologies, and critical issues of the humanities.
Credits: 3.00
College: COAS-Humanities
Department: English & Philosophy
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: HUM 103 Minimum Grade: D or HUM 105 Minimum Grade: A or HUM 108 Minimum Grade: D

HUM 305 - Metaphorical Thinking

Interdisciplinary study of the process of metaphorical thinking
Credits: 3.00
College: COAS-Humanities
Department: English & Philosophy
Restrictions:
May not be enrolled in one of the following Program Level(s):
Continuing Education
May not have the following Classification(s):
Freshman
Pre-Requisites: HUM 103 Minimum Grade: D or HUM 105 Minimum Grade: A or HUM 108 Minimum Grade: D

EK C. ÖĞRENCİ STAJI DEĞERLENDİRME FORMU

Student Teaching Evaluation

Undergraduate Student Teaching

Evaluation Date: **Final Evaluation**

Student:

School Placement: **Subject or Grade Level:**

Name of Evaluator

Role(s):

Cooperating Teacher **University Supervisor**

Rating Scale:

5	4	3	2	1
Outstanding	**Above Average**	**Average**	**Below Average**	**Unacceptable**

Directions: The purpose of this evaluation is to provide feedback to the Student Teacher about his or her teaching in order to improve teaching performance and reach a standard of excellence in teaching.

The evaluation items are based on the performance competencies listed in the Undergraduate Teacher Education Handbook.

Rate the student teacher on each of the items on a 1 to 5 rating scale. Circle one digit per item with 5 representing outstanding performance through 1 indicating unacceptable with a necessity for improvement. Elaborate your evaluation with comments in the space provided.

After conducting the evaluation and sharing it with the student in a conference meeting, have the student sign the evaluation and include comments and next steps in the space provided on the last page.

Lesson Planning and Teaching

1. **Demonstrates knowledge of content related to area of certification.**

   Rating: 5 4 3 2 1

   Comment:

2. **Bases the lesson plan on relevant standards.**

   Rating: 5 4 3 2 1

   Comment:

3. **Incorporates alternative assessments, such as journal writing, portfolio development, and performance tasks.**

   Rating: 5 4 3 2 1

   Comment:

4. **Demonstrates ability to integrate curriculum with writing and speaking, communication, and teamwork.**

   Rating: 5 4 3 2 1

   Comment:

5. **Integrates technology into the curriculum.**

   Rating: 5 4 3 2 1

   Comment:

6. **Uses and teaches critical thinking and creative thinking skills.**

Rating: 5 4 3 2 1

Comment:

7. **Uses active learning strategies, such as hands-on manipulatives, models, graphic organizers, and KWLH (What do I already know? What do I want to know? What have I learned? How will I apply it?),**

Rating: 5 4 3 2 1

Comment:

8. **Provides opportunities for multiple forms of knowledge representation, such as drawing, multimedia formats, simulations and exhibits.**

Rating: 5 4 3 2 1

Comment:

9. **Uses individualized instruction to assist individual learners with special needs.**

Rating: 5 4 3 2 1

Comment:

10. **Develops students' skills in self-assessment through reflective activities.**

Rating: 5 4 3 2 1

Comment:

Classroom Management

11. **Displays positive attitude, energy and enthusiasm.**

Rating: 5 4 3 2 1

Comment:

12. **Maintains an environment conducive to learning.**

Rating: 5 4 3 2 1

Comment:

13. **Shows respect for and appreciation of different learners.**

Rating: 5 4 3 2 1

Comment:

14. **Establishes and maintains effective classroom management strategies that encourage student responsibility and respect for all students.**

Rating: 5 4 3 2 1

Comment:

15. **Develops positive interaction with students, peers, and faculty.**

Rating: 5 4 3 2 1

Comment:

School Policy

16. Arrives at school on time and has excellent attendance with no unexcused absences.

Rating: 5 4 3 2 1

Comment:

17. Displays an awareness of school policy and adheres to it.

Rating: 5 4 3 2 1

Comment:

Meets Seminar Goals

18. Demonstrates planning and organization of curriculum and lessons that follow the suggested format and are submitted on time.

Rating: 5 4 3 2 1

Comment:

19. Demonstrates a willingness to learn.

Rating: 5 4 3 2 1

Comment:

20. Develops leadership skills.

Rating: 5 4 3 2 1

Comment:

21. Uses creative problem solving.

Rating: 5 4 3 2 1

Comment:

22. Demonstrates reflective practice in own journal writing, videotaping, and portfolio development. Hands in journal analysis and video case study on time.

Rating: 5 4 3 2 1

Comment:

23. Exhibits responsibility, dependability, and initiative.

Rating: 5 4 3 2 1

Comment:

I have discussed this evaluation with the evaluator listed on the first page.

STUDENT SIGNATURE **DATE**

STUDENT COMMENTS/REACTIONS TO EVALUATION ITEMS

STUDENT'S NEXT STEPS/GOALS